

Resiliensens vilkår

Hvilke resiliensfaktorer mener personer som har hatt en risikofylt oppvekst har vært av betydning for deres positive fungering?

Maila Inkeri Olsen og Karen Marie Traavik



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2007

1 Sammendrag

1.1 Tittel

Resiliensens vilkår.

1.2 .Bakgrunn og formål

Psykiske helseproblemer blant barn og unge er i dag en stor helsemessig utfordring. Et av grunnprinsippene i arbeidet med å bedre det psykiske helsetilbudet for barn og unge er forebygging og tidlig hjelp. Paradigmeskiftet fra patogenese til salutogenese (Antonovsky, 1987) medførte et skifte av fokus fra problemfokusering og elendighetsbeskrivelser til ressurser og muligheter. Formålet med denne undersøkelsen var å kunne bidra til mer kunnskap om hva som kan gi en positiv utvikling for barn og unge, samt komme med forslag til konkrete, forebyggende tiltak for å unngå negativ utvikling og fremme resilient tilpasning.

1.3 Problemstilling

Hvilke resiliensfaktorer mener personer som har hatt en risikofyllt oppvekst har vært av betydning for deres nåværende fungering?

For å presisere hovedproblemstillingen har vi valgt følgende forskningsspørsmål:

- Hvilken betydning mener informantene at gode relasjoner hjemme, på skolen og i fritiden har hatt for deres resiliens?
- Hvilken betydning mener informantene at individuelle egenskaper som personlighet, self-efficacy, affiliation, mestring og attribusjon har hatt for deres resiliens?

Undersøkelsens hovedproblemstilling og forskningsspørsmål tar utgangspunkt i den nåværende, positive livssituasjonen til våre informanter. Hovedfokus er på deres egen opplevelse av hvilke faktorer som har bidratt til resiliens.

1.4 Metode

Vi har valgt semistrukturert intervju som metode i undersøkelsen. Vårt utvalg besto av 5 informanter: To kvinner på henholdsvis 26 og 32 år og tre menn på henholdsvis 25, 25 og 36 år. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål som omhandler våre informanters nåværende livssituasjon, oppvekst og skolegang, individuelle - og familiemessige resiliensfaktorer og resiliensfaktorer i nettverket.

1.5 Analyse

For å analysere intervjudata tok vi utgangspunkt i modellen til Gabriele Rosenthal (Johansson, 2003), som er inspirert av hermeneutisk analyse og den hermeneutiske sirkel. Vi har brukt ad-hoc meningsgenerering som analysemetode (Kvale, 1997). Tolkningen av resultatene tok utgangspunkt i Kvaless (1997) tre kontekster for tolkning; selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse.

1.6 Resultater

Informantene opplever at individuelle egenskaper er den resiliensfaktoren som har hatt størst betydning for deres resiliente utvikling. De fremhever særlig følgende faktorer: Lett temperament, tro på egne krefter(self-efficacy), hjelpesøkende atferd (affiliation), mestringserfaringer og attribusjon (tillegging av skyld). Informantene trekker også fram gode relasjoner som en sentral resilient faktor for dem. Mor har vært fraværende (fysisk eller psykisk) i flere av informantenes oppvekst, uten at det trekkes fram som en betydningsfull risikofaktor av informantene. Dette sannsynligvis på grunn av at andre signifikante voksne har kommet i mors sted og slik fungert som en kompensatorisk faktor. Det mest overraskende funnet var at ingen av informantene har opplevd at de ble ”sett” og anerkjent på skolen. Dermed er heller ikke gode relasjoner til lærere regnet med som en resilient faktor i vårt datamateriale.

Innhold

1	SAMMENDRAG	2
1.1	TITTEL	2
1.2	.BAKGRUNN OG FORMÅL	2
1.3	PROBLEMSTILLING	2
1.4	METODE.....	3
1.5	ANALYSE	3
1.6	RESULTATER	4
	INNHold	5
2	INNLEDNING	8
2.1	TEMAETS AKTUALITET	8
2.2	FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	9
2.3	OPPGAVENS STRUKTUR	11
3	RESILIENS.....	13
3.1	HVA ER RESILIENS.....	13
3.2	INDIVIDUELLE RESILIENSAKTØRER.....	20
3.2.1	<i>Temperament</i>	21
3.2.2	<i>Selvoppfatning</i>	22
3.2.3	<i>Self - efficacy</i>	24
3.2.4	<i>Mestring</i>	25
3.2.5	<i>Affiliation</i>	27
3.2.6	<i>Attribusjon</i>	27
3.3	TRYGG TILKNYTNING OG GODE RELASJONER	28

4	METODE	34
4.1	VALG AV FORSKNINGSMETODE	34
4.1.1	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	<i>34</i>
4.2	INTERVJUFORBEREDELSE	36
4.2.1	<i>Utvalgskriterier.....</i>	<i>36</i>
4.2.2	<i>Rekruttering av informanter.....</i>	<i>39</i>
4.2.3	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	<i>40</i>
4.3	DATAINNSAMLING	43
4.4	ANALYSE AV DATAMATERIALET	47
4.5	VALIDITET OG RELIABILITET	51
4.5.1	<i>Deskriptiv validitet.....</i>	<i>53</i>
4.5.2	<i>Tolkningsvaliditet.....</i>	<i>53</i>
4.5.3	<i>Teoretisk validitet.....</i>	<i>55</i>
4.5.4	<i>Generalisering</i>	<i>56</i>
4.6	ETISKE REFLEKSJONER	57
5	PRESENTASJON AV DATA.....	61
5.1	INNLEDNING	61
5.2	NÅVÆRENDE LIVSSITUASJON, BAKGRUNN, RISIKO - OG RESILIENSFAKTORER.....	61
6	HVILKE FAKTORER HAR HATT BETYDNING FOR INFORMANTENES RESILIENTE UTVIKLING?	84
6.1	HVILKE RISIKOFAKTORER HAR VÅRE INFORMANTER VÆRT EKSPONERT FOR?	84
6.1.1	<i>Individuelle risikofaktorer.....</i>	<i>84</i>
6.1.2	<i>Risikofaktorer i familie og nettverk.....</i>	<i>87</i>
6.2	HVILKE RESILIENSFAKTORER MENER INFORMANTENE HAR VÆRT AV BETYDNING FOR AT DE I DAG KLARER SEG RELATIVT BRA?	93

6.2.1 Individuelle resiliensfaktorer.....	94
6.2.1 Resiliensfaktorer i familie og nettverk	100
6.3 OPPSUMMERING AV VIKTIGE FUNN.....	101
6.4 FOREBYGGENDE TILTAK.....	104
KILDELISTE.....	108

2 Innledning

I denne undersøkelsen har vi intervjuet unge voksne som har hatt en risikofyllt oppvekst, men som til tross for dette gir uttrykk for at deres opplevde livskvalitet er relativt tilfredsstillende. Fokuset i undersøkelsen rettes mot resiliensfaktorer som våre informanter peker ut som betydningsfulle og som har resultert i relativt tilfredsstillende utvikling, eller resiliens.

2.1 Temaets aktualitet

I følge professor Arne Holte (Dagbladet 18.05.07) er psykiske vansker i dag et av de største helseproblemene blant barn og unge. Statistikken viser at en av fem barn og unge sliter med psykiske plager som følge av bl.a. stress, høye krav og skilsmisser. Psykiske plager kan defineres som lettere former for angst og depresjon, alkoholmisbruk og enkle fobier. Psykiske lidelser derimot er når det kan stilles diagnose som for eksempel alvorlig depresjon, schizofreni og manisk - depressiv lidelse (Kilde: Folkehelseinstitutt, Dagbladet 18.05.07). Som en fellesbetegnelse for begge disse begrepene kan vi snakke om psykiske helseproblemer. Det jobbes aktivt fra helsemyndighetenes side for å bedre det psykiske helsetilbudet slik at barn og unge kan få hjelp tidligst mulig. Opptrappingsplan for psykisk helse ble vedtatt i 1998, og skulle gjelde fra 1999 til 2006. Denne perioden er utvidet med ytterligere to år. I løpet av denne planperioden brukes det ca 24 milliarder kroner mer på psykisk helsevern. Ett av grunnprinsippene er forebygging og tidlig hjelp. I følge Riksrevisjonens undersøkelse av det psykiske helsetilbudet (Aftenposten, 11.05.07) viser det seg at mange barn og unge må vente uforsvarlig lenge på å få hjelp. Konsekvensen kan da bli at de utvikler psykiske helseproblemer som er vanskeligere å behandle jo lengre tid de må vente på hjelpetiltak. Riksrevisjonens undersøkelse viser også at det er store forskjeller mellom helseregionene, både når det gjelder tilbud til unge med psykiske helseproblemer og kvaliteten på disse. Folkehelseinstituttet (ibid.) anslår at om lag 20 % av barn og ungdom får en psykisk plage i løpet av oppveksten, og at ca. 8 % av alle unge får en lidelse som trenger

behandling. Ut fra et forebyggende perspektiv må det være viktig at man klarer å fange opp de som trenger hjelp så tidlig som mulig. I tråd med resilienstenkning er det viktig å identifisere de prosessene som leder til sunn utvikling slik at man kan finne gode og effektive forebyggende tiltak for å hjelpe barn og unge som befinner seg i risikosituasjoner. Problemfokusering og elendighetsbeskrivelser rådet lenge innen både teori og praksis. De siste 20 -25 årene har fokuset blitt endret fra å lete etter begrensninger ved og problemer hos individet, til å se etter muligheter, positiv utvikling, samspill og relasjoner. Utvikling av resiliens skjer i samspillet mellom barns individuelle egenskaper og forhold i miljøet. Det gjør at det blir viktig å identifisere både beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer i miljøet, resilient atferd, samt utvikle kompetansestyrkende tiltak.

Resiliens - tenkningen – i likhet med empowerment, salutogenese og positiv psykologi- er en langt mer offensiv og optimistisk tilnærming enn den problemfokuserte og sykdomsorienterte tilnærmingen. Dette tiltaler og motiverer oss og har skapt en nysgjerrighet etter å lære mer om dette feltet. I denne sammenheng kan vi også nevne at vi gjennom egne erfaringer med traumatiske opplevelser har gjort oss mange tanker om resilient tilpasning, inkludert lært optimisme, håp og betydningen av gode relasjoner.

2.2 Formål og problemstilling

Den ovenfor beskrevne mer positive tilnærmingen til å oppdage risikoutsatte barn og ungdom tidlig, åpner for et mer forebyggende perspektiv i arbeidet med dem. Det er vårt håp at vi i arbeidet med oppgaven vil kunne bidra til økt forståelse av resiliente prosesser, samt komme med forslag til konkrete, forebyggende tiltak for å unngå negativ utvikling og fremme resilient tilpasning hos barn og ungdom.

I denne oppgaven er vi ute etter våre informanternes egen opplevelse av oppvekst og skolegang. Vi ønsker også å få tak i hva som har hjulpet dem i vanskelige situasjoner. Slik håper vi at denne undersøkelsen kan bidra til mer kunnskap om hva som kan gi en positiv utvikling for barn og unge. Dette gir grunnlag for følgende problemstilling:

Hvilke resiliensfaktorer mener voksne med en risikofylt oppvekst har vært av betydning for deres positive utvikling?

Som nevnt ovenfor (punkt 1.1.) innebærer resiliens et samspill mellom individ, risiko og omgivelser, og ikke bare en egenskap ved individet selv. Dette samspillsperspektivet finner vi også i Bronfenbrenners økologiske modell (Johannesen m.fl. 2002) som vi beskriver nærmere i kapittel 2 (punkt 2.3). I likhet med resiliensteorien har utviklingsøkologien et optimistisk syn på enkeltindividets utviklingsmuligheter. For å få svar på problemstillingen vår, har vi valgt følgende underproblemstillinger, der vi fokuserer på informantenes relasjoner i de ulike mikrosystemene:

a) Hvilken betydning mener informantene at gode relasjoner hjemme, på skolen og i fritiden har hatt for deres resiliens?

En ” god relasjon ” kan forklares som en nær og stabil tilknytning til en annen person. En nær tilknytning innebærer kanskje først og fremst at barnet har en opplevelse av å bli sett; at det får omsorg, støtte, oppmuntring og anerkjennelse. Resiliens og god tilpasning hviler på gode relasjoner (Luthar, 2006). Vi tenker i denne forbindelse på relasjonen mellom barnet og omsorgspersonen(-e), mellom lærer og elev og elever i mellom, og på vennerelasjoner. Også relasjonen mellom hjem og skole er viktig i en resilienssammenheng. Forskning viser at et godt samarbeid mellom hjem og skole fremmer barnets trivsel og mestring (Nordahl, 2002) noe som igjen vil ha positiv innvirkning på den resiliente tilpasningen.

b) Hvilken betydning mener informantene at individuelle egenskaper som affiliation, attribusjon, self-efficacy, personlighet og kompetanse har hatt for deres resiliens?

I følge Brudal (2002) er affiliation (hjelpesøkende atferd) en kjernefaktor i resilienssammenheng, og mange studier viser at det er 30 % vanligere blant kvinner enn blant menn å søke trøst og hjelp i vanskelige livssituasjoner. Vi er ute etter å finne ut av om affiliation er en resiliensfaktor som våre informanter mener er sentral for deres resiliente tilpasning.

Banduras definisjon (punkt 3.2.3) av self-efficacy (tro på egne krefter) sier noe om vår tiltro til egne muligheter for å håndtere ulike oppgaver, og om vår tro på egen mestringsevne og evne til å oppnå ønskede resultater. Troen på egne krefter er relatert til prosesser som foregår både i forkant av og i løpet av den aktuelle oppgaven og er dermed knyttet til prosessen(handlingsforløpet), ikke resultatet på oppgaven.

Betydningen av et ”lett temperament” for en resilient utvikling fremheves i mye av litteraturen om resiliens, blant annet i Kauai-undersøkelsen(Gjærum, 1998). Vi ønsker å finne ut av om våre informanter opplever at dette gjelder også for deres resiliens.

Kompetanse blir i internasjonal litteratur ansett for å være en svært sentral resiliensfaktor. Vi stiller spørsmål til informantene om hvilken betydning de selv opplever at mestringserfaringer har hatt for deres resiliente tilpasning.

2.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 1 omhandler temaets aktualitet, begrunnelse for temavalg, formål og presentasjon av hovedproblemstilling og underproblemstillinger og oppbygning av oppgaven. I kapittel 2 presenteres undersøkelsens faglige referanseramme; først teori om resiliens generelt, deretter teori som er relevant i forhold til underproblemstillingene; altså om individuelle resiliensfaktorer og gode relasjoner. I kapittel 3 beskriver vi valg av forskningsmetode, intervjuforberedelser (utvalgskriterier, rekruttering av informanter, utarbeidelse av intervjuguide), analyse av datamaterialet og oppgavens validitet og reliabilitet med utgangspunkt i Maxwels fem kriterier. Vi avslutter kapittel 3 med å presentere noen etiske refleksjoner i forbindelse med intervjuundersøkelsen vi har gjort. I kapittel 4; presentasjon av data, presenterer vi informantenes egen opplevelse av bakgrunn, risiko – og beskyttelsesfaktorer, samt deres syn på hjelpeapparatet og skole, slik vi tolker dem. I kapittel 5 tolker og drøfter vi resultatene av undersøkelsen vår og trekker forbindelseslinjer mellom teori og resultat, før vi oppsummerer og poengterer sentrale funn. I kapittel 6 foreslår vi konkrete tiltak, ut i fra våre viktigste

funn. I kildehenvisningene bruker vi kun forfatterens navn og årstall, bortsett fra når vi siterer direkte. Da skriver vi også sidetallet i kildehenvisningen.

3 Resiliens

Teori om resiliens har virket styrende for valg vi har gjort både med hensyn til tema, problemstilling, intervjuguide, analyse, tolking og drøfting i oppgaven. For å skape forståelse hos leseren for på hvilket grunnlag vi har foretatt disse valgene, er det nødvendig å redegjøre for vårt teoretiske ståsted. Det vil vi gjøre ved å referere til teori og forskning som er sentral innen fagfeltet resiliens. Vi har valgt å dele kapittel 2 i tre underpunkter basert på våre problemstillinger: 3.1 Hva er resiliens?, 3.2 Individuelle resiliensfaktorer og 3.3. Trygg tilknytning og gode relasjoner.

3.1 Hva er resiliens

I denne oppgaven bruker vi Rutters (2000) definisjon slik han har formulert den.

(Borge, 2003, s.15): *”Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik”.*

Denne definisjonen understreker at resiliens dreier seg om *prosesser* som strekker seg gjennom hele oppveksten; *”den positive tilpasningen er aldri statisk, men utviklingsprosesser der nye styrker og sårbarheter oppstår med skiftende omstendigheter i livet.”* (Luthar, 2006, s.4, vår oversettelse).

Resiliens er en fornyelse av det engelske “resilience”. Direkte oversatt betyr resilience ”spenst” eller ”elastisitet”, og i overført betydning ”evnen til å hente seg inn” (Engelsk blå ordbok, 2001). Resilience kan oppstå på ulike områder; det emosjonelle, det atferdsmessige og det intellektuelle (Luthar 2006). Man ser sjelden resilient tilpasning på alle de tre områdene til enhver tid (Borge, 2003). Borge påpeker at det å oversette resilience med ”spenst”, kan medføre en oppfatning av resilience som et engangsfenomen, mens det i virkeligheten kan forekomme både som engangsfenomen og som vedvarende prosesser som er til stede i større eller mindre grad gjennom oppveksten (Borge, 2003). Betegnelser som tidligere ble brukt om barn med en resilient tilpasning er ”løvetannbarn”, ”usårbare barn” og

”motstandsdyktige barn”. De fleste innen fagfeltet har nå gått bort fra disse begrepene. Dette fordi de både gir inntrykk av at det handler om barn som er immune mot risiko og belastninger, og at det er individuelle egenskaper ved disse barna som kan forklare deres positive utvikling, tross opplevd risiko. De ovenfor nevnte, tidligere mye brukte betegnelsene ivaretar ikke det faktum at alle barn under gitte forhold er sårbare; at det finnes en grense for alle.

Også begrepet mestring har vært tatt i bruk for å beskrive resilience. Men mestring er noe annet enn resilience (selv om den jo er én av flere viktige beskyttende faktorer), etter som mestring i større grad er basert på læring(jf. punkt 3.2.4 Mestring). Mestringsbegrepet går også glipp av risikodimensjonen, som er en forutsetning for resilience (ibid.).

Heller ikke samspillsperspektivet ved resilience som fenomen blir ivare tatt med de forannevnte begrepene. Samspillsperspektivet innebærer at det er *forhold i og omkring barnet* - altså individuelle, familiære og nettverksmessige forhold - som *sammen* skaper både risiko og resilience. Butler (1997) beskriver resilience som et interaktivt og systemisk fenomen; ”*et produkt av et komplekst samspill mellom indre styrke og ytre hjelp gjennom livsløpet, som lærer individet mestring, styrke, håp, kjærlighet og mot.*” (sitert i Nøvik, 1998, s. 106). Barnets sårbarhet sier noe om hvor godt rustet denne ”indre styrken og ytre hjelpen” er til å møte den risikofylte situasjonen. Redusert tilknytning til viktige voksne vil for eksempel kunne gi en økt risiko for senere psykiske helseproblemer. Men om disse vanskene oppstår og hvor alvorlige de i tilfellet blir, avhenger av sårbarhetsfaktorer som for eksempel medfødt manglende psykisk robusthet, disposisjonell pessimisme og manglende støtte fra andre voksne i miljøet rundt.

Nok et beslektet begrep er Antonovskys (1987) Sense of Coherence (SOC). Hans teori om salutogenese innebar et paradigmeskifte fra diagnostisering av skade og sykdom til fokus på hva som gir helse og livskvalitet på faktorer som demper, letter eller fjerner stressorer, noe jo også resilience fremhever betydningen av (Hagen m. fl, 2006). Tre faktorer som bidrar til å utvikle en høy SOC er: Forståelse av sin ens

situasjon(comprehensibility), ha tro på at man kan finne fram til løsninger(manageability eller håndterbarhet) og å finne god mening i å forsøke på det (meaningfulness) (ibid.). Antonovsky påpeker at disse tre komponentene er uløselig knyttet til hverandre, men at graden av tilstedeværelse av dem kan variere. Den sistnevnte komponenten (meaningfulness) har i seg en viktig motivasjonsfaktor og ser i følge Antonovsky (1987) dermed ut til å være den viktigste komponenten. Uten den blir både evnen til å forstå egen situasjon og tro på at man finner en løsning ikke effektiv og langvarig. De mennesker som er engasjerte og motiverte har lettere for å forstå og finne måter å komme videre på. SOC er sentral for om vi klarer oss bra i livet eller ikke. Personer med høy SOC ser på forandringer som en naturlig del av livet, og de har forventninger om å kunne håndtere vansker de møter. Dermed omfatter SOC – slik vi ser det – både ”self-efficacy” (tro på egne krefter, punkt 3.2.3) og god selvoppfatning (punkt 3.2.2). Den er et sentralt fenomen i forståelsen av resiliensens forutsetninger, men er laget for voksne resiliente individer med lang livserfaring. Det er derfor kanskje ikke like hensiktsmessig å benytte SOC i forhold til barn og unge(Borge, 2003). Av denne grunn velger heller ikke vi å bruke det i drøftingen vår, som jo dreier seg om våre informaners barndom og oppvekst.

I vårt prosjekt har vi på grunnlag av det ovenstående bestemt oss for å følge Borge (2003) eksempel og bruke det fornorskede begrepet ”resiliens”, som ivaretar samspillsperspektivet, risikodimensjonen, det prosessuelle og det relative aspektet ved en resiliente utvikling eller tilpasning.

Risiko og resiliens

Flere forfattere fremholder at resiliens er uløselig knyttet til risiko (Borge, 2003, Luthar 2006, Waaktaar, 2000), det sistnevnte i betydningen det å ha vært eksponert for risikofylte situasjoner, men også risiko for å utvikle psykososiale problemer og avvik. Denne forståelsen av risiko i resiliens - sammenheng som et psykososialt fenomen, ”viser til samspillet mellom sosiale forhold og individets psykiske fungering.”(Borge, 2003, s. 48). I følge Borge er det helt sentralt i forståelsen av resiliens at det her dreier seg om noe annet og mer enn det å unngå psykososiale vansker; ”En passe dose risiko er en nødvendig forutsetning for å utvikle resiliens.”

(Borge, 2003, s. 14). Blir dosen for stor i forhold til barnets forutsetning for å håndtere risikoen på en tilfredsstillende måte, vil det kunne resultere i psykososiale vansker. I denne forbindelse er også barnets *sårbarhet* av stor betydning. Den dreier seg om barnets mottakelighet for effekten av den risikofaktoren det blir utsatt for. Slik sårbarhet kan for eksempel være individuelle egenskaper, som emosjonell tilstand. Et bekymret, pessimistisk eller engstelig barn vil være mer mottakelig og dermed mer sårbar for for eksempel avvisning fra jevnaldrende, enn et barn som er lettere til sinns.

Masten forklarer risiko som alvorlige trusler mot tilpasning og utvikling (Waaktaar, 2000). Slike alvorlige trusler kan være forhold knyttet til barnet selv, til familien og til nettverk og samfunnet for øvrig. Eksempler på risikofaktorer i familie og nettverk er omsorgssvikt og barnemishandling, konflikter og vold i familien, rusmisbruk hos foreldre, parentifisering, belastet ungdomsmiljø, isolerte familier, negativ relasjon elev- lærer. Eksempler på individuelle risikofaktorer er: Under middels intelligens, vanskelig temperament og personlighet, lav sosial kompetanse og selvfølelse og genetiske faktorer. De sistnevnte vil vi ikke komme nærmere inn på, da de omhandler forhold som er relativt lite utforsket og som mer tilhører det medisinske/nevrologiske fagfeltet. De faktorene som peker seg ut i vårt materiale vil bli omtalt og drøftet i kapittel 6.

Da vi skulle bestemme utvalgskriteriene for undersøkelsen vår, meldte følgende spørsmål seg: Hva innebærer det å ”ha klart seg bra”? Resiliens er et *relativt* begrep, etter som det er snakk om både relativ risiko og et utfall som er relativt positivt, sett i forhold til hvordan det *kunne ha gått*, risikoen tatt i betraktning. Resiliens kan også variere fra livsfase til livsfase. Luthar definerer en positiv tilpasning som ”*det best mulige utfallet som det er mulig å oppnå, gitt den opplevde risikoen. I møte med svært traumatiske situasjoner, blir det å unngå negative effekter av risikoen definert som fravær av alvorlige psykiske problemer*” (2006, s.15; vår oversettelse). Luthar hevder med andre ord at en positiv tilpasning innebærer fravær av det vi i oppgavens innledning har kalt psykisk lidelse, altså alvorlig psykopatologi. Resiliens forutsetter dermed ikke en utmerket fungering i hverdagen. Også Waaktaar(2000) drøfter hva det vil si å ”klare seg bra”. Hun påpeker at i epidemiologisk resiliensforskning

varierer kriteriene for resiliens mye fra studie til studie, men noen av de vanligst brukte er fravær av en psykiatrisk diagnose, evne til å være i jobb og selvrapportert fungeringsnivå. Sett i forhold til Luthars definisjon om fravær av en psykisk lidelse, kan imidlertid kriteriene som Waaktaar bruker, etter vår mening virke ”for strenge”. For det er vel mulig å ha en psykiatrisk diagnose, uten at det nødvendigvis innebærer hva Luthar(ibid.). kaller ” alvorlige psykiske problemer”. Eksempler på slike lettere psykiske diagnoser er nevrose og lett depresjon. I tråd med dette må – slik vi ser det - en person med mange og alvorlige risikofaktorer i oppveksten og som klarer å stå i en jobb til tross for at vedkommende har en ”lett” psykiatrisk diagnose, vel kunne sies å ha klart seg bra, den risikofylte oppveksten tatt i betraktning? Dette er for øvrig bakgrunnen for at vi gikk bort fra ” fravær av en psykiatrisk diagnose” som et av våre utvalgskriteriene vi i utgangspunkt hadde satt opp for våre informanter(punkt 4.2.1).

Flere forskere (Blanz m. fl, 1991, Fergusson m.fl, 1994, Masten m.fl, 1990, Sameroff & Seiffer, 1990, Shaw & Emery, 1998, Shaw m.fl, 1994)hevder at det som skiller høy – risiko -barn fra andre barn ikke er om de har vært utsatt for én spesifikk risikofaktor eller ikke, men heller at de har en livshistorie som inneholder mange av risikofaktorene som er nevnt ovenfor(Luthar, 2003). Men til tross for den i mange tilfeller sterke forbindelsen mellom risiko og negativ utvikling, er denne sammenhengen på ingen måte deterministisk. Det er godt dokumentert at noen barn som har blitt utsatt for ekstremt belastende miljø har klart seg bra (Garmezy i Luthar, 2003). For det er ikke risikofaktoren i seg selv som avgjør utfallet, men barnets opplevelse av den, noe som igjen bl.a. henger sammen med barnets sårbarhet, alder og modning. Og det er altså ikke slik at har man hatt en ”dårlig barndom”, så vil en automatisk klare seg dårlig senere i livet, hevder Haugland (2006). Noen kan til og med komme styrket ut av vanskene. Haugland snakker her om en vaksinasjonseffekt, i andre sammenhenger kalt ”herding”(Kobasa i Antonovsky, 1987) og ”tefloneffekt”(Borge, 2003). *”Men for å få en slik effekt skal en ikke ha for mange risikofaktorer samtidig”*, tilføyer Haugland (2006,s.1) Dette er i samsvar i Ferguson og Horwoods studie, nevnt nedenfor. Barn som vokser opp med én risikofaktor til stede i oppveksten, ser i følge Rutter (1981) ikke ut til å ha noen økt risiko for å

utvikle psykiske helseproblemer. Men opptrer to risikofaktorer sammen, øker sannsynligheten fire ganger. Med fire eller flere samtidige belastninger, øker sannsynligheten for å utvikle psykiske helseproblemer med så mye som tyve ganger (Rutter i Thuen & Aarø, 2001).

Risikoens relevans(det vil si om den har reell, skadelige effekt), type og alvorlighetsgrad er her av sentral betydning (Borge, 2003). De to sistnevnte forholdene avviker så vidt vi kan forstå noe fra Fergusson og Horwoods funn (Luthar, 2003). De hevder at det er kvantiteten, og ikke kvaliteten, av risikofaktorer som er avgjørende for om utfallet skal bli resiliens eller psykiske helseproblemer. Disse forfatterne hevder altså at risikotype og alvorlighetsgrad er av mindre betydning for utfallet, mens antall risikofaktorer er av avgjørende betydning. Vi baserer oss i denne oppgaven på at både risikofaktorenes type, alvorlighetsgrad og antall er av sentral betydning for om utfallet blir resiliens eller psykiske helseproblemer.

Sentralt i forhold til å forstå resiliensprosesser er det å ha et mål for hvor farlig ulike risikofaktorer er for barns psykiske helse. Et slikt mål for alvorlighetsgraden kan vi få ved å fastsette risikoen ut i fra om den er kronisk eller akutt, og om og hvor mye ulike risikotyper samspiller. Borge (2003) påpeker at daglige doser av kronisk risiko er mye mer skadelig enn akutt stress. Eksempler på slik kronisk risiko er langvarige foreldrekonflikter, alkoholmisbruk hos foreldre og det å bli utsatt for mishandling av primære omsorgspersoner. Aller mest skadelig er det når flere risikofaktorer hoper seg opp eller virker kumulativt i følge Ferguson og Horwoods studie (Luthar 2003) som nevnt på s.13. I følge Borge er kumulativ risiko til stede der *"nye problemer legger seg oppå tidligere, uløste problemer."* (Borge, 2003, s. 54).

Resiliensfaktorer og - prosesser. Hva kjennetegner de resiliente barna?

Luthar(2006) påpeker at resiliens pr. definisjon innebærer atypiske prosesser, ved at positiv tilpasning oppnås i livsomstendigheter som vanligvis fører til mistilpasning. Det er disse positive unntakene som resiliensforskningen søker å beskrive og forklare. Men hvor stor del av risikobarna er det så som tilhører disse positive unntakene? Kauai - studien (s.15) viste at ca. 1/3 av risikobarna klarte seg bra som

18-åringer (Borge, 2003). Andre undersøkelser viser at noe under halvparten klarer seg bra (Luthar 2006, Borge 2003).

Fergusson og Horwood (Luthar, 2003) fant i sin resiliensundersøkelse som gikk over 21 år, støtte for ”main effects - modellen”. Denne går i korthet ut på at resiliensfaktorer virker gjennom kompensatoriske prosesser, heller enn gjennom beskyttende. Kompensatoriske prosesser har en like god effekt på de som blir utsatt for risikofaktoren som på de som ikke blir utsatt for den. Beskyttende prosesser virker gjennom at eksponering for resiliensfaktoren virker positivt på de som blir utsatt for risikofaktoren, men ikke på de som ikke blir utsatt for den. I denne oppgaven følger vi Fergusson og Horwoods eksempel og benytter termen *resiliensfaktor* om faktorer som både kan tjene som beskyttende og kompensatoriske faktorer og prosesser (ibid).

Vi vet etter hvert mye om hvilke risikofaktorer som vil kunne føre til senere psykososiale vansker. Det vi vet mindre om, er hvilke underliggende prosesser som gjør at noen på tross av opplevd risiko, klarer seg bra. Det er med andre ord av stor betydning hvilke tanker vi har om hvorfor og hvordan faktorene virker. Luthar hevder at for å forstå slike underliggende prosesser og hvilke barn som er i risikozonen og hvorfor, må vi se på de prosessene som faktisk foreligger i akkurat deres familier (Luthar, 2006).

Fergusson og Horwood (Luthar, 2003) konkluderer som nevnt ovenfor med at resiliente faktorer virker gjennom å kompensere for risiko i barndommen, heller enn å virke som beskyttende faktorer mot slik risiko.

Borge opererer med tre ulike modeller for å forstå og forklare resiliens (Borge, 2003). Den første bygger på antagelsen om de kompensatoriske prosessenes virkemåte slik Fergusson og Horwood presenterer dem ovenfor. I kompensasjonsmodellen iverksetter man tiltak som erstatning for noe som mangler i barnets oppvekstmiljø. Et eksempel på dette kan være der barnet bruker en annen nær slektning som erstatning for en fraværende mor. Den andre modellen er beskyttelsesmodellen, der beskyttelsesfaktoren kan ha en indirekte virkning, for eksempel gjennom et positivt jevnaldringsmiljø der barnet kan utvikle sosial kompetanse og slik få økt selvfølelse og selvtillit. Den siste forklaringsmodellen som Borge presenterer; utfordringsmodellen, virker gjennom at barnet vokser med utfordringene og derfor takler senere belastninger på en

tilstrekkelig god måte ("herding", "teflon" eller "vaksinasjonseffekten", se over); "motgang gjør sterk". Risikofaktorer setter her i gang prosesser som fører til en resilient tilpasning. Hva er det så som kjennetegner de resiliente barna? I sin forløpsstudie av 698 barn i en sosialt underprivilegert befolkningsgruppe på øya Kauai i Stillehavet, konkluderer Werner og Smith (Gjærum 1998) med at de resiliente barna kom fra familier med sterkt samhold, felles verdier og en oppdragerstil som innebar klare regler, tydelig disiplin og "passe" kontroll, men der foreldrene samtidig respekterte barnas individualitet. Barna selv var godlynte og vitale og hadde positive forventninger til omgivelsene. Thuen og Aarø (2001) hevder at blant resiliente faktorer hos barn er det spesielt tre som peker seg ut, nemlig personlige egenskaper hos barnet, trygg tilknytning til minst en voksen person og sosial støtte fra omgivelsene til både foreldre og barn.

Resiliensfaktorene omfatter med andre ord individuelle egenskaper, familiære forhold og forhold i nettverket. Eksempler på individuelle resiliensfaktorer er: Kognitive og problemløsende evner, kjønn, interesser, temperament og hjelpsøkende atferd. Forhold av sentral betydning i familien og nettverket som kan virke beskyttende er tilknytning og gode relasjoner (Fergusson og Horwood i Luthar, 2003) som vi omtaler under punkt 3.3. I vår undersøkelse vil vi – med utgangspunkt i problemstillingene våre – i tillegg se på våre informanternes forhold til lærere og skole, mestring (atferdsmessig, emosjonelt og praktisk), samt selvfølelse, selvtillit og tro på egne krefter (self - efficacy). Selvtillit og selvfølelse omtales under punkt 3.2. 2 selvpoppfatning, som vi vil kalle "resiliensens plattform"; altså det som resiliensen til syvende og sist hviler på (Figur 3.1.1).

3.2 Individuelle resiliensfaktorer

Masten (Brudal 2006) trekker fram flere viktige, individuelle resiliensfaktorer som kjennetegner barn og ungdom som kan betraktes som resiliente: Gode kognitive evner, lett temperament, positiv selvpoppfatning og tro på egne krefter (self - efficacy), kreativitet, positivt syn på livet, humor og sjarm. I følge Harter (Gjærum 1998), som har forsket på selvpoppfatning til mestrende barn, er faktorer som det å ta initiativ,

selvstendighet, selvregulering, nysgjerrighet, stolthet over egne ferdigheter og det å tåle skuffelser, kritikk og forandring, viktige faktorer i tillegg til de ovenfor nevnte. Vi vil i det følgende redegjøre for de individuelle egenskapene som er relevante i forhold til våre problemstillinger; temperament (3.2.1), selvoppfatning(3.2.2), self-efficacy(3.2.3), mestring(3.2.4) og affiliation(3.2.5) og attribusjon (3.2.6).

3.2.1 Temperament

Kauai – studien beskriver som nevnt på s. 15 de motstandsdyktige barna som godlynte og aktive, de var fornøyde med seg selv, og de hadde positive forventninger til omgivelsene. Disse barna viste også større autonomi, og ble tidligere selvhjulpne enn de ikke resiliente barna. Det er viktig å huske på at det skal være et rimelig samsvar mellom plikter og ansvar som man pålegger barnet. Barnet må ha mulighet til å mestre oppgavene og ta ansvar ut fra sin alder og ferdigheter. Temperament forstås som en karakteristisk og relativt stabil tilbøyelighet hos barnet til å regulere sin atferd i forskjellige situasjoner som vekker følelser (Weisæth 2000). Allerede i spedbarnsalderen kan man merke forskjeller i temperament. Disse antas å være genetisk betinget, men påvirkes også av miljøet (ibid.). I følge Weisæth (2000) har Thomas og Chess beskrevet tre ulike temperamentstyper hos barna. Barn med ”lett temperament” er aktive, godlynte(jf. Kauai – barna) og tilpasser seg omgivelsene lett. Barn med ”et vanskelig temperament” er mer urolige og tilpasser seg ikke så lett nye situasjoner. Den tredje gruppen barn er de som bruker lang tid på å tilpasse seg nye situasjoner og som samtidig har et lavt aktivitetsnivå. Barnas modning betyr mye for måten temperamentet kommer til uttrykk hos dem på. Samtidig påvirkes den kognitive utviklingen av barnas temperament, dvs. hvor lett de lar seg distrahere eller hvor utholdende barnet er i forhold til oppmerksomhet.

Vanskelig temperament blir ofte trukket fram som en uheldig faktor i forhold til resiliens. Resiliensforskning har likevel vist at et vanskelig temperament også kan beskytte barn i stedet for å svekke dem. Marten De Vries(1984) gjorde en undersøkelse blant sultrammede småbarn i Afrika(Borge, 2003). Resultatene viste at småbarn med vanskelig temperament og personlighet hadde større overlevelsesprosent enn barna i gruppen med lett temperament. Barn med et

vanskelig temperament fikk mer oppmerksomhet og redusert dødsrisiko enn ” de snille og blide barna”, fordi de klarte å vekke oppmerksomhet med sin atferd. Hos Masaifolket i Afrika verdsetter man aggresjon og pågåenhet blant småbarn, mens man i den vestlige kulturen verdsetter ” snille barn ”. Samtidig er det flere omsorgsgivere i familiene blant masaiene som kan hjelpe ved behov. Dermed blir det viktig å huske på at resiliens må vurderes i forhold til den kulturelle sammenhengen risiko forekommer i (ibid.).

3.2.2 Selvoppfatning

Vi har valgt å bruke følgende definisjon på selvoppfatning:

”Selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv.” (Skaalvik og Skaalvik, 1996, s. 15)

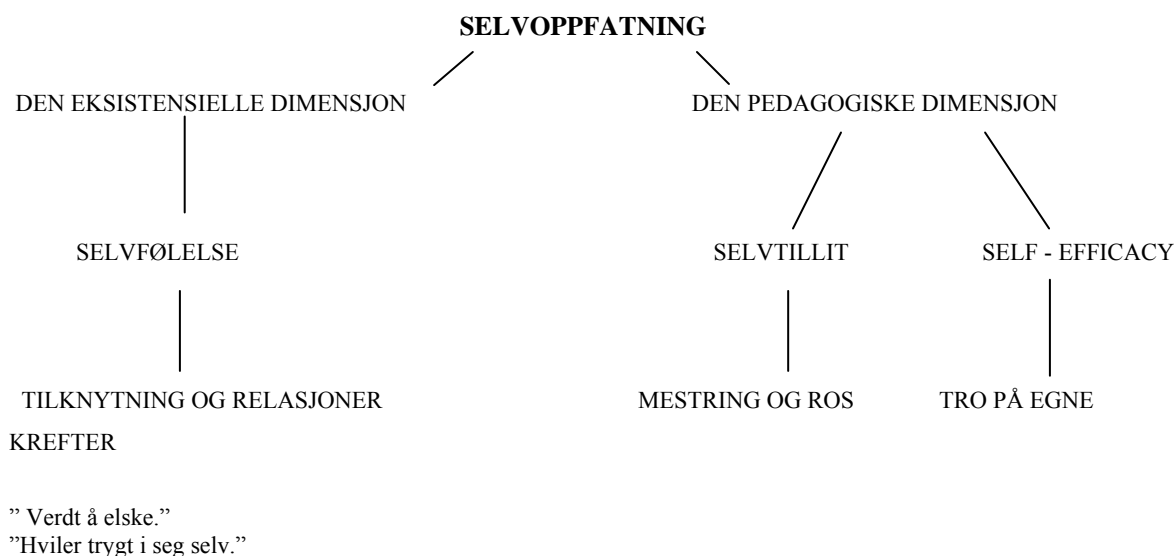
I mye av faglitteraturen vi har lest bruker forfatterne begrepene selvfølelse, selvbylde, selvtillit, egenverd og selvoppfatning om hverandre, noe vi opplever som noe forvirrende. I denne oppgaven velger vi å bruke begrepet selvoppfatning som et paraplybegrep som rommer både selvtillit, selvfølelse og self - efficacy (tro på egne krefter, se punkt 3.2.3) under begrepet selvoppfatning(se figur 3.2.2.1).

Selvoppfatning er i tråd med vår bruk av begrepene mer enn den kompetansebaserte selvtilliten. Den har også i seg den relasjonsbaserte selvfølelsen og self - efficacy.

Den sistnevnte er både kompetanse – og relasjonsbasert. (Gjærum, 1998).

Mens selvfølelsen handler om hvem vi er, sier selvtilliten noe om hva vi kan. Dermed kan vi si at selvfølelse har en eksistensiell dimensjon, mens selvtilliten har en mer pedagogisk dimensjon. Selvfølelse og selvtillit er forskjellige av natur og kan ikke ta hverandres plass. Hvis vi har en sunn og god selvfølelse, er selvtilliten sjelden noe problem, men det motsatte er ikke tilfellet. Vi kan godt ha god selvtillit på ett område, men ikke på et annet. Og vi kan godt ha god selvtillit uten å ha god selvfølelse. Den sistnevnte er en mer generell følelse av å være noe verdt; en person verdt å elske. Et uttrykk vi mener er dekkende for hva god selvfølelse handler om er: ” Å hvile trygt i

seg selv”. Selvtilliten styrkes ved at vi roses, mens selvfølelsen styrkes ved at vi blir sett og anerkjent for hvem vi er.



Figur 3.2.2.1 Selvoppfatning.

Rutter (Sommerschild 1989) har gjennom sin forskning vist at nøkkelen til god mestring og selvtillit ligger i den gode selvoppfatningen. Det er som tidligere nevnt ikke bare mestring, men også det å ha en trygg tilknytning, som bidrar til at man føler seg betydningsfull og dermed får god selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (1996) bruker begrepet ”signifikante andre” om personer som har en stor betydning for utvikling av barnets selvoppfatning. Slike ”signifikante andre” for barnet er for eksempel foreldre, lærere, andre voksne, venner og klassekamerater. Signifikante andre danner barnets sosiale speil hvor det kan hente impulser for å utvikle selvoppfatningen.

Som nevnt ovenfor har signifikante voksne stor betydning for utviklingen av selvoppfatning da den påvirkes av andres vurdering av oss. Det kan være de nære omsorgspersonene som kommer med negative tilbakemeldinger. Hvis barnet har en god og trygg selvoppfatning og aksepterer seg selv for hva det er, er det bedre i stand

til å tåle skuffelser og kritikk. Borge(2003) referer til Torgersen (2000), som beskriver en sammenheng mellom selvoppfatning og sårbarhet, ved at en person som skårer høyt på sårbarhetsdimensjonen vil ha lav selvoppfatning, mens en som skårer lavt på sårbarhetsdimensjonen, vil ha god selvoppfatning.

3.2.3 Self - efficacy

I følge Bandura (Psychology 2001,s.567) er ” *a key factor in how people regulate their lives is their sense of self – efficacy, their beliefs concerning their ability to perform the behaviours needed to achieve desired outcomes.* ”

Self- efficacy, ” tro på egne krefter”, sier altså noe om vår tiltro til egne muligheter for å håndtere ulike oppgaver, og om vår tro på egen mestringsevne og evne til å oppnå ønskede resultater. Bandura (ibid.) har forsket på self – efficacy og kommet fram til fire avgjørende og viktige faktorer som skaper forskjeller i oppfatningen av self – efficacy: Den første og viktigste faktoren er, i følge Bandura, våre tidlige erfaringer, ”performance experiences”, fra ulike situasjoner. Slike erfaringer, både positive og negative, påvirker vår tro på egen mestring. Det dreier seg om planlegging og gjennomføring av ulike oppgaver, både på skolen og i arbeidslivet. Vi kan ha høy self - efficacy i noen situasjoner, og lav self - efficacy i andre, slik tilfellet også er med selvtillit. Den andre faktoren som påvirker vår self - efficacy er de observasjonene vi gjør i forhold til hvordan andre utfører ulike oppgaver, og hva slags resultater de oppnår. Dette kaller Bandura ”observational learning”. Hvis en person oppnår gode resultater på en bestemt måte, ønsker den som observerer dette å opptre på samme måte for å oppnå like gode resultater. Antageligvis tenker vedkommende at ” *hvis han kan gjøre det, så kan jeg også*”. Den tredje faktoren, som Bandura kaller ”verbal persuasion”, har med de verbale tilbakemeldingene vi mottar fra andre å gjøre. Disse tilbakemeldingene fører enten til at troen på egne evner og dyktighet styrkes eller til at troen på egen mestringsevne svekkes. Den siste faktoren som påvirker self - efficacy kaller Bandura ”emotional arousal” som kan forklares som om og i hvilken grad man har entusiasme eller bekymring i forhold til oppgaven som skal utføres. Hvis en klarer å kontrollere negative følelser eller uro i forhold til

det å utføre en oppgave, påvirker det troen på mestring positivt. Som det ovenstående viser, er self-efficacy både relasjons- og kompetansebasert.

3.2.4 Mestring

Pedagogisk ordbok(2002) gir følgende forklaring på mestring:” *coping, having competence, mastering, managing; det å få til, det å lykkes, brukes i pedagogikk og psykologi ofte i samme betydning som livskompetanse om folks evne og ferdigheter til å klare sitt eget liv*”

Resiliens og mestring brukes om hverandre i internasjonal litteratur, men som vi tidligere har nevnt, er mestring forskjellig fra resiliens. Resiliens kan bare forstås i sammenheng med god fungering under stress. Mestring bruker vi i betydningen å ha en ferdighet, å være sosialt kompetent og å kunne takle stress, og den er i større grad enn resiliens basert på læring. Mestring brukes både om vanlige og om belastende livssituasjoner, og kan altså forstås som atferd, mens resiliensfaktorer kan forstås som ressurser hos individet eller i miljøet, som leder til positive mestringsstrategier. Det som blir sentralt i forskningssammenheng (Garmezy og Masten, 1986, Erikson, Feldman & Steiner, 1997)er å finne ut hvordan man kan utvikle hensiktsmessige mestringsstrategier for at barn og unge skal kunne mestre stress på en slik måte at det bidrar til sunn tilpasning og god psykisk helse. Mestringsstrategier må sees som individuelle egenskaper og blir påvirket av personens eget syn på seg selv og andres vurderinger, av forventninger til egen fungering og av evnen til selvrefleksjon. Vår selvoppfatning og vår opplevelse av mestring er altså sterkt knyttet til hverandre.

De mestringsområdene som peker seg ut innen resiliensfeltet er: Mestring som kompetanse innen ferdigheter, dvs. både skoleferdigheter, hobbyer, aktiviteter og sport, mestring som sosial kompetanse og som stressmestringskompetanse (Rutter i Waaktar, 2000).

Mestringsstrategier deles i to hovedtyper; den aktivitetsrettede og den emosjonelle. Innen den aktivitetsrettede mestringen prøver man å finne strategier for å gjøre noe som gjenoppretter balansen for eksempel i systemet. Den emosjonelle derimot dreier seg om å tenke annerledes om den situasjonen man har havnet opp i. Skre m.fl.

skriver at *"jenter vanemessig tenker negativt i større grad enn gutter."*(2007, s. 241). Mens jentene tyr til andre personer for ventilering av negative følelser i vanskelige situasjoner, bruker guttene heller aktiviteter for avledning av seg selv, for eksempel spille spill, se film eller ta en treningsøkt, når de har det vanskelig(ibid.). Vi kan si at jenter velger en emosjonell strategi, mens gutter i større grad velger en aktivitetsbasert strategi for å takle vanskeligheter. Det å ventilere negative følelser antydes av Skre m.fl.(2007) som en dysfunksjonell mestringsstrategi, mens det å avlede seg selv, korrelerer positivt med resiliens.

En alvorlig, emosjonell reaksjonsform i en stress – situasjon er som Seligman kaller "lært hjelpeløshet"(Waaktar, 2000). Den kan medføre apati dvs. tro at det ikke finnes noen måter å komme ut av den vanskelige situasjonen på, eller å tro at man ikke har noen påvirkningskraft på den. Denne type reaksjonsform kan vi se blant annet hos barn som opplever at foreldrene skiller seg. Det kan være vanskelig for barn i en slik situasjon å finne gode forklaringer på hvorfor foreldrene går fra hverandre. " Det er min skyld" er en ikke uvanlig forklaring i en slik situasjon som lett kan føre til skyldfølelse og nedsatt self - efficacy. Dette viser betydningen av at foreldrene forklarer barna årsaken til at de går fra hverandre.

Det å ha sosiale ferdigheter og kunnskap om i hvilke situasjoner disse ferdighetene kan anvendes, er kjernen i sosial kompetanse(Ogden, 2002). Ulike situasjoner krever ulike sosiale ferdigheter. Barn har behov for å bli akseptert av sine jevnaldrende og synes å bli mer sårbare for avvisning med alderen. Schneider i Ogden (2002,s.190) definerer sosial kompetanse som *"evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen"*.

Schneider understreker altså viktigheten av sosial kompetanse i samhandling, dvs. at barnet kan ta i bruk sine sosiale ferdigheter i samtaler og i forhandlinger. Dermed bidrar den sosiale kompetansen til at barnet utvikler interpersonlige relasjoner og oppnår anerkjennelse fra sine venner og andre viktige personer.

Ut fra et resiliensperspektiv er det viktig å presisere at det mest sannsynlig ikke finnes barn som til enhver tid fungerer godt, til tross for risiko, på alle områder. Dette gjenspeiles også i Rutters definisjon av resiliens, som påpeker at resiliens er prosesser som varierer over tid og i forhold til erfaringer barnet møter(Borge, 2003).

3.2.5 Affiliation

Brudal(2006) påpeker at affiliation er en kjernefaktor i resiliens sammenheng. Hun refererer til Perry, som omtaler affiliation som en spesiell form for tilpasning. Vi bruker Perry sin definisjon på affiliation(Brudal, 2006, s.122): *”The individual deals with emotional conflicts, or internal or external stressors, by turning to others for help or support. By affiliating with others, the individual can express him or herself, confide problems, and feel less alone or isolated with a conflict or problem.”*

Viktige aspekter ved dette som Brudal(2006) kaller ”hjelpesøkende atferd” er bl.a. at individet får uttrykt egne følelser og får en følelse av bekreftelse og samhörighet gjennom støtte og oppmerksomhet fra andre.

Flere forskere hevder at jenter er mer resiliente enn gutter(Jenkins og Smith, 1990, Luthar 2006), Fergusson og Horwood (Luthar 2003) nyanserer dette når de finner at det gjelder spesielt med hensyn til å utvikle eksternaliserte vansker, som atferdsproblemer. Årsaken til at jenter ser ut til å være mer resiliente enn gutter når det gjelder slike vansker, kan være at jenter oftere søker både trøst og støtte hos venner/ venninner og tar imot støtte fra omgivelsene (Brudal, 2006). Omfattende studier viser at det er 30 % hyppigere blant kvinner enn menn å søke støtte når en møter vanskeligheter eller stress(ibid.).

3.2.6 Attribusjon

Å attribuere er en fornorsket form av det engelske attributable som betyr å tilskrive eller tillegge noe. I vår forbindelse brukes attribusjon om *”for eksempel det å tillegge en annen person eller en selv en egenskap, intensjon, årsak eller lignende* (Pedagogisk ordbok, 2002).

I vår oppgave har vi sett nærmere på hvordan informantene forklarer vanskelige situasjoner i familien, som for eksempel konflikter, for seg selv, og hvordan de reagerer i disse situasjonene. En kan forklare årsaken til konflikter på ulike måter. Det kan være at man finner en naturlig forklaring på problemet, uflaks/flaks, legger skylda på andre eller at en tar på seg ansvar for konflikten selv. Hvordan vedkommende attribuerer har mye å si for personens selvfølelse og dermed tro på

egne krefter(self-efficacy). Hvis for eksempel barnet selv tar på seg skylda for familiekonflikten, kan dette bidra til å redusere barnets selvoppfatning og dermed tro på egen mestring. Jenkins og Smith(Borge, 2003) sin undersøkelse om resiliensprosesser i såkalte ”disharmoniske familier ” viste at ca 24 % av barna i undersøkelsen tok på seg skylda for foreldrenes krangel. Det viste seg at de barna som slet mest med om de skulle blande seg inn i konflikten eller ikke, var de som fikk flest symptomer på psykiske problemer.

3.3 Trygg tilknytning og gode relasjoner

Luthar hevder at ”*resiliens hviler på gode relasjoner*”(2006, s.41, vår oversettelse).

Spørsmål som det da blir aktuelt å stille, er: Hva er det som kjennetegner gode relasjoner, hva skal til for at de skal utvikles og hvilke er de underliggende prosessene som gjør at gode relasjoner er så sentrale i en resilienssammenheng? Det er her hensiktsmessig å skille mellom gode relasjoner innen kjernefamilien og i det øvrige nettverk. Bronfenbrenner har med sitt utviklingsøkologiske perspektiv gitt en i vår sammenheng fruktbar modell, der helhets- og samspillstenkning står sentralt (Johannesen m.fl.2001). Den utviklingsøkologiske modellen bygger på en optimistisk holdning til menneskets utviklingsmuligheter hele livet i gjennom. Dette positive menneskesynet samsvarer godt med det menneskesynet som ligger til grunn for positiv psykologi og resilienstenkning.

Bronfenbrenner er opptatt av hvordan mennesket vokser og utvikler seg i et gjensidig og dynamisk vekselspill mellom individ og miljø. Han deler barnets verden inn i ulike systemer, der systemets sentrum er det aktuelle barnet. Mikrosystemet er de systemer som barnet til daglig befinner seg; familien, barnehage, skole, lekekamerater i nabolaget, osv. De samspill og relasjoner som de ulike mikrosystemene inngår i, blir av Bronfenbrenner kalt mesosystem; for eksempelvis samarbeidet hjem- skole /barnehage. Systemer som er utenfor barnets rekkevidde, men som påvirker og blir påvirket av mikrosystem og mesosystem, kalles eksosystem(for eksempel hjelpeinstanser som PPT og barnevern), mens det aller

ytterste systemet i barnets verden er makrosystemet, representert ved overgripende strukturer og politiske utviklingstrekk i samfunnet(ibid.). En vurdering av hvilke gode relasjoner et bestemt barn inngår i, innbefatter ideelt sett relasjoner på alle de fire systemnivåene. Vi skal imidlertid i det følgende hovedsakelig se på relasjoner mellom barnet og noen av mikro- og mesosystemene, først og fremst mellom barnet og foreldre/ lærere/venner og i forhold til hjelpeapparatet. Dette fordi vi vurderer det slik at det vil føre for langt i vår sammenheng å bringe inn makrosystemet, selv om dette er av stor betydning for de tre øvrige systemene.

Gode relasjoner henger sammen med trygg tilknytning. *”Tidlig samspill og tilknytning skaper linsene som senere relasjoner blir betraktet gjennom”*, skriver Luthar (2006, s.23,vår oversettelse). En sentral forsker innen tilknytningsatferd er Bowlby, som hevdet at barnet har en medfødt evne til å skape emosjonelle bånd til andre mennesker. Han så dette som et biologisk behov som gir seg utslag i tilknytningsatferd, der barnet har et sett med atferdsmønstre som påvirker omgivelsene til å gi det omsorg. *”Hvis omgivelsene er gunstige, skjer tilknytningen glatt. Hvis derimot systemet blir forstyrret, vil barnet bli ubeskyttet og sårbart”*, hevder Sommerschild (1998, s. 81).

Fonagy (Sommerschild, 1998) gjorde en undersøkelse av 100 familier der kommende mødre og fedre før fødselen hver for seg ble intervjuet om egne tilknytningsforhold. Det ble registrert en klar sammenheng mellom trygge foreldre, ofte med en velutviklet evne til selv- refleksjon, og trygge barn. Sommerschild henviser til flere forløpsstudier som også tyder på en klar sammenheng mellom trygg tilknytning i 1-2 års alder og mange av de positive egenskapene som kjennetegner de resiliente barna (ibid.). Hver av foreldrene overfører i følge Fonagy(ibid.) sine egne ”indre arbeidsmodeller” for tilknytning til sine barn. Slik kan man si at kvaliteten på tilknytning ”går i arv” fra foreldre til barn. Funnene i Fonagys studie og i den ovenfor nevnte Kauai- undersøkelsen (s.15) bekrefter at de tilpasningsdyktige barna hadde utviklet et nært forhold til minst én signifikant voksenperson, som ikke nødvendigvis var mor, allerede i tidlig alder. Dette betyr at det, sett i en resiliens- sammenheng, kan være tilstrekkelig å ha trygg tilknytning til én forelder for at en resilient utvikling skal

kunne finne sted.

Hva er det så som skaper trygg tilknytning? Det aller viktigste er tidlig samspill, det vil si kvaliteten på den såkalte ”dyaden” i spedbarnsalderen (Klebeck, 1995). Det viser seg at barn til mødre som har vært passive - for eksempel på grunn av alkoholmisbruk - med hensyn til å gi barnet respons på de signalene det sender ut, ofte får atferdsvansker senere (Luthar, 2006). Mødre med høy grad av sensitivitet og responsevne, bidrar på den annen side til å skape en trygg tilknytning og senere evne til å inngå i gode relasjoner hos barnet

Innen resiliensforskning er det stor enighet om at den resiliensfaktoren som med størst sikkerhet kan sies å være mest virksom med hensyn til å beskytte mot psykiske helseproblemer, er sterke og nære relasjoner innen kjernefamilien. Luthar (2006) beskriver den autoritative oppdragerstilen som den mest effektive i denne sammenheng. Den kjennetegnes av varme, omsorg og respekt for barnets autonomi. Men også tydelige grenser og ”en passe dose” kontroll er helt nødvendige bestanddeler. Blir grensene for strenge og ”kontroll- dosen” for stor, kan dette bidra til at barnet blir enten utagerende og aggressivt som en reaksjon på et for strengt regime eller får internaliserte vansker som angst og depresjon. Samtidig vil for stor frihet og selvbestemmelse også kunne gi disse vanskene (ibid.). Forskning viser i følge Luthar (ibid.) for øvrig at hva som er en ”passe dose” kontroll, frihet og grenser varierer fra kultur til kultur, og med varierende risikoforekomst. Hun viser i denne forbindelse til at barn og unge som vokser opp i kriminelle miljøer, vil dra fordeler av en mer autoritær oppdragerstil enn barn som vokser opp i et mindre risikofyllt nabolag.

Den mest potente resiliensfaktoren er altså kompetent foreldreskap. Luthar (ibid.) peker også på relasjonen til et annet mikrosystem i barnets verden, nemlig venner, som en sentral resiliensfaktor når barnet vokser opp i disharmoniske familier. Det å bli akseptert av venner og klassekamerater antas å være av stor betydning. Disse vennene bør tilhøre ikke-belastede miljøer og helst fungere bedre enn risikobarnet selv (ibid.). Selvregulering (evnen til å regulere følelsesuttrykk) og evnen til å tolke

andres følelser er individuelle resiliensfaktorer som er av stor betydning med hensyn til å skaffe seg og holde på gode relasjoner til jevnaldrende, og er spesielt avhengig av tidlig tilknytning og samspill(ibid.).

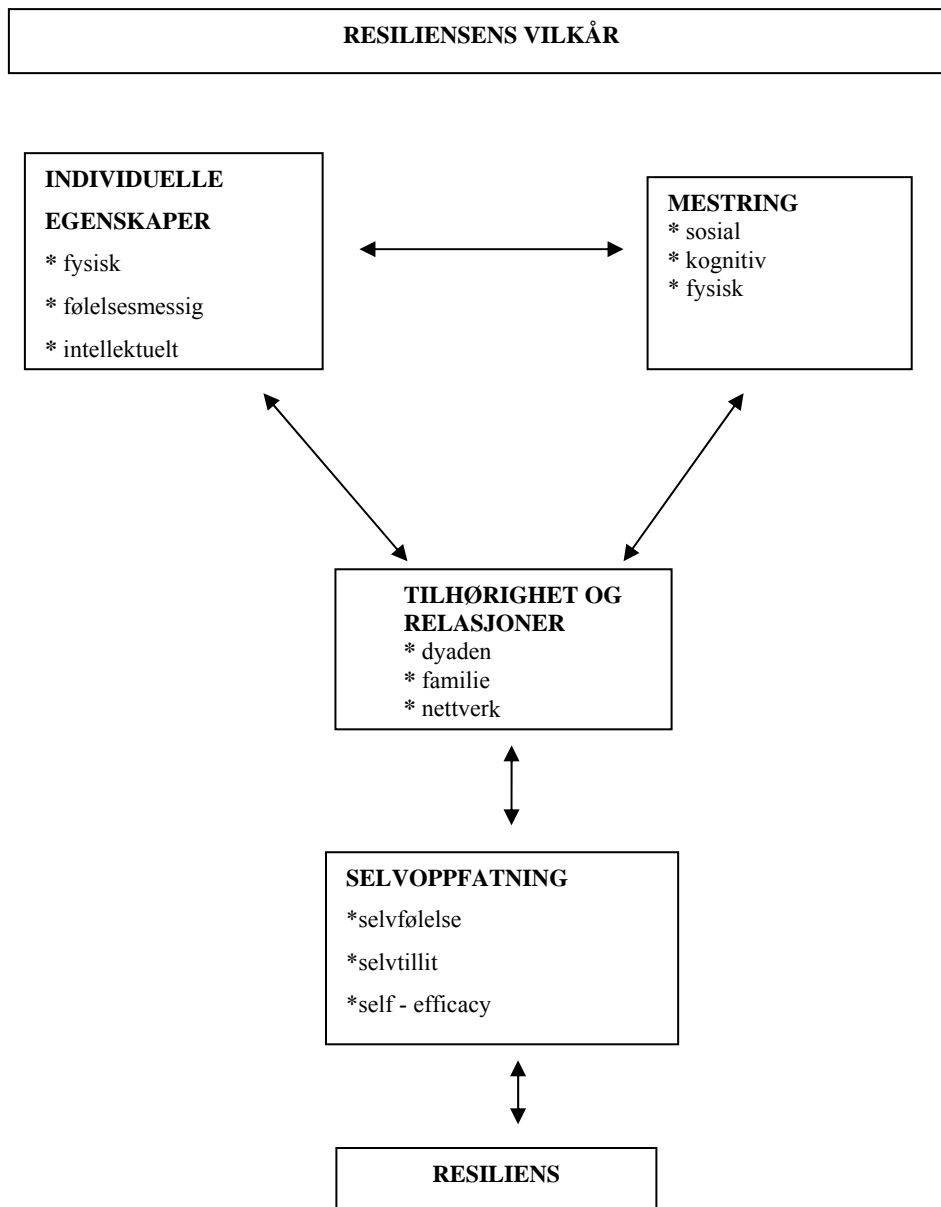
Også slektninger utenfor kjernefamilien og andre voksne i det øvrige nettverk kan til en viss grad erstatte en god relasjon til foreldrene (ibid.) og derved fungere som viktige resiliensfaktorer. Dette er et eksempel på at resiliensfaktorer i mesosystemet kan redusere de negative effektene av høyrisikofaktorer i familien. Eksempler på høy- risikofaktorer i disharmoniske familier er som nevnt tidligere omsorgssvikt, barnemishandling og alkohol- og rusmisbruk. Et fenomen som av Jurkovic er blitt foreslått klassifisert som en type barnemishandling (Haugland, 2006), er ”destruktiv parentifisering”, der barna blir såkalte ”forstrukne barn”. Dette er barn som har for store omsorgsoppgaver i familien, både av praktisk og emosjonell art, men der den emosjonelle anses for å være den mest skadelige (ibid.). Inntil nylig ble parentifisering som fenomen i all hovedsak omtalt som ensidig negativ i faglitteraturen. Flere forskere, bl.a. Jurkovic (ibid.) opererer imidlertid med to type parentifisering, nemlig den adekvate og den destruktive. Parentifisering vurderes som destruktiv når barn har omsorgsoppgaver som er for store og tyngende i forhold til deres alder og modenhet, og uten at de mottar støtte eller anerkjennelse for sin innsats. Generasjonsgrenser og kulturelt definerte regler i forhold til roller, rettigheter og forpliktelser mellom barna og foreldre brytes. Mest alvorlig er det om dette skjer på det emosjonelle området, da barnet ofte ikke er psykisk modent for oppdrag som for eksempel å være foreldrenes fortrolige i ” voksensaker”. Den adekvate parentifisering kjennetegnes ved at barnet får eller tar omsorgsoppgaver som oppleves som overkommelige i forhold til alder og modenhet, og som det får ros og anerkjennelse fra omgivelsene for å utføre.

Lærere kan og bør fungere som signifikante andre for elever generelt, men for barn i risiko spesielt. Luthar skriver (2006) at lærere burde bli seg mer bevisst hvilken sentral rolle de spiller i barnas liv. Elevene trenger varme og empatiske voksne som gir positiv feedback. Gode relasjoner mellom lærere og elever er i følge Luthar (2006) signifikant relatert til atferdsvansker og sosial kompetanse i forhold til jevnaldrende. Strukturerte, forutsigbare skolemiljø virker generelt beskyttende, men

ikke minst for barn som opplever risiko i familien, og der foreldre- barn- relasjonen er vanskelig. Også andre relasjoner, som barnevern, PPT og BUP, kan i beste fall fungere resiliensfremmende for barn i risiko(ibid.). Slike forhold på eksosystemnivå er viktige å ha i mente, ikke minst i forbindelse med resiliensfremmende tiltak, som vi kommer tilbake til i kapittel 6.

Vi reiser innledningsvis i kapittel 3 spørsmålet om hvilke underliggende prosesser som gjør at gode relasjoner er så sentrale i resiliens - sammenheng. Eller som Luthar spør: *"Hvilke kjerneprosesser kan forklare denne prosessen?"* (2006, s. 24, vår oversettelse). Sammenfatningsvis blir svaret som følger: Kompetent foreldreskap er den mest effektive måten å redusere risiko og fremme resiliens på, og tidlig, positiv tilknytning til minst en primær omsorgsperson er som nevnt ovenfor *"linsene som senere relasjoner ses igjennom"* (Luthar, 2006). Gjennom kompetent foreldreskap, eventuelt andre signifikante voksne, som legger til rette for positive mestringserfaringer, skapes høy selvfølelse, god selvtillit og høy self- efficacy hos barnet, altså en god selvoppfatning. Det sistnevnte kan etter vår oppfatning omtales som *"Resiliensens plattform"*, noe vår modell *"Resiliensens vilkår"* illustrerer (s.33).

Vi vil som en oppsummering av kapittel 3 illustrere *"Resiliensens vilkår"*, slik vi forstår den, med en omarbeidet modell av Sommerschilds *"Mestringens vilkår"* (1998). Vi forstår ordet *"vilkår"* som de forutsetninger som må være til stede for at resiliens utvikling skal kunne finne sted. Vår modell er i motsetning til Sommerschilds modell sirkulær og viser en gjensidig påvirkning mellom de ulike resiliensfaktorene. Dette for å ivareta de sentrale dimensjonene ved resiliens som interaktiv og prosessuell(jf. punkt 3.1). Vi har i modellen skilt ut individuelle egenskaper i et eget hovedområde, da vi oppfatter disse egenskapene som svært sentrale i en resiliens - sammenheng. Vi markerer mestring som en selvstendig resiliensfaktor, til tross for at den er en individuell egenskap. Det samme gjelder også selvoppfatning. Dette fordi de begge har en sentral betydning for resilient utvikling. Vi anser i tillegg selvoppfatning for å være *"resiliensens plattform"* dvs. en forutsetning for resiliens (Figur 3.1.1).



Figur 3.1.1

4 Metode

4.1 Valg av forskningsmetode

Vi har valgt det kvalitative forskningsintervju som metode i undersøkelsen vår. Dette fordi prosjektet befinner seg innenfor den hermeneutiske og fenomenologiske vitenskapstradisjon, med fokus på informantenes egne opplevelser av barndom, oppvekst og voksenliv, og spesielt på deres vurdering av egen resiliens. Det blir dermed viktig for oss i utarbeidelsen av intervjuguiden å tenke helhetlig og kontekstuell, og å få tak i og senere tolke den mening informantene legger i ulike hendelser i sin fortidige og nåværende situasjon.

4.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Kvale omtaler det kvalitative forskningsintervjuet som *"et produksjonssted for kunnskap"* (1997,s.17). Han skriver videre at et intervju er *"en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge."* Järvinen omtaler i artikkelen *"Interview i en interaksjonistisk begrepsramme"* intervjuet som et sosialt møte og intervjueren som en medprodusent av kunnskap (Järvinen ,2005). Den mening som det kvalitative intervju produserer er ikke en stabil størrelse, men en prosess; et sosialt fenomen som skapes i en spesifikk sosial kontekst, og ikke et individuelt fenomen i et avgrenset subjekt (ibid.).Av dette følger at "sannheten", det vil si meningen bak informantenes utsagn, ikke er noe som *finnes*, men *skapes* i det sosiale møte og interaksjonen mellom oss som intervjuere og informantene våre. Vi er ikke hva Kvale kaller "gruvearbeidere" (1997), som ved å grave i informantenes indre, kan avdekke den dypere liggende mening med deres utsagn. Mer dekkende for vår virksomhet er metaforen "den reisende" (ibid.). Den symboliserer intervjueren som "en reisende forteller", der hun reiser rundt og samtaler med lokalbefolkningen. Hun *"stiller spørsmål på en slik måte at de som blir spurt, forteller sin historie."* (ibid.) Både i selve intervjusituasjonen og i tolkningen av den etterpå, bør vi være oppmerksomme på at den personen informanten presenterer for oss, ikke er "det essensielle selv", men "det foretrukne selv" (Goffman

sitert i Järvinen, 2005) valgt fra *"den mangfoldighet av selver " som et individ kan trække på i forskjellige livssammenhenger"*(Riessman sitert i Järvinen, 2005). Dette vil vi komme nærmere tilbake til i kapitlet om analyse av datamaterialet.

Intervjuet som metode kan ta i hovedsak tre ulike former; det strukturerte, det ustrukturerte eller åpne og det semistrukturerte. Det er det sistnevnte som peker seg ut som det mest anvendbare for oss, sett i forhold til vår problemstilling. Det semistrukturerte forskningsintervjuet blir i følge Kvale definert som *"et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene"*(1997,s.21). Når informanten beskriver sin livsverden, forteller hun om hvordan hun forholder seg til ulike aspekter ved sin livssituasjon nå, i framtid og i fortid, det vil i vårt prosjekt si hvordan hun opplever sin egen resiliens.

I den hermeneutisk forståelsestradisjonen står førforståelse sentralt. Førforståelse kan forklares som *"meninger og oppfatninger vi på forhånd har i forhold til det fenomenet som skal studeres."* (Dalen, 2004, s.18). I møte med informanter vil vi alltid ha en slik førforståelse, og den står sentralt i utviklingen av forståelse for og senere tolkning av informantenes utsagn. Både aktuell teori om resiliens og sosiale og emosjonelle vansker hos barn og unge og de personlige erfaringene vi måtte ha på disse områdene, var med på å farge vår førforståelse i møte med våre informanter, og dermed også tolkningen av datamaterialet.

Det kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuet er en samtale rundt bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd. Det er da nødvendig å utarbeide en intervjuguide som inneholder spørsmål og temaer som må være relevante i forhold til de problemstillingene vi ønsker å få belyst i prosjektet vårt. Intervjuet skal altså foregå med utgangspunkt i de på forhånd formulerte spørsmålene, men den semistrukturerte intervjuformen tillater oss også å stille oppfølgende spørsmål når det kommer fram informasjon som vi har behov for å få utdypet.

Vårt datamateriale er for livshistorier å regne. De har klare selvbiografiske trekk, i og med at intervjuguiden har en kronologisk rekkefølge som følger informantenes liv så å si fra fødsel og fram til i dag. Samtidig skiller våre intervjuer seg fra livshistorieintervjuet ved at det sistnevnte er et mer åpent og ustrukturert intervju, der

informanten inviteres til fritt å fortelle om sitt liv. I våre semistrukturerte intervjuer var informantenes frihet til å fortelle åpent og fritt begrenset, men samtidig var det jo opp til dem selv å velge ut hvilke biter av sin livsverden de ville ta med i den livshistorien de fortalte oss. I hermeneutikkens ånd vil vi påpeke at "helheten er mer enn summen av delene". For å forstå meningen bak informantenes utsagn, er det nødvendig å ta den kontekst som hendelser og episoder utspiller seg i, med i betraktning. Vi kunne ha valgt å presentere datamaterialet vårt ved å dele det opp i temaer, for eksempel med utgangspunkt i hoved- og underkategoriene våre, og så sett på hva de ulike informantene har sagt om de ulike temaene. Vi har imidlertid kommet fram til at det er ved å la hver informant fortelle sin historie i sammenheng, at vi best ivaretar helhet og kontekst. Dette er dessuten helt i tråd med det Järvinen(2005) skriver om at man i livshistorieintervjuer ofte betrakter hele intervjuet som én fortelling. Denne helhetlige måten å presentere datamaterialet på vil etter vår vurdering også gi et godt grunnlag og en god oversikt for videre analyse og tolkning av de ulike sekvensene. Det er videre viktig å være klar over at måten vi forstår vår egen livshistorie på, vil variere med tid og livsfase. Dette innebærer at vi - dersom vi hadde foretatt intervjuene på et annet tidspunkt i informantenes liv - sannsynligvis ville ha fått presentert andre historier enn de vi fikk høre i vår undersøkelse. Nåtidshendelser påvirker historien vi forteller om oss selv, og motsatt.

Utfordringen i det vi vil kalle "vårt kvalitative intervju med livshistoriepreg", ble å stille spørsmål på en slik måte, av en slik art og i en slik kontekst at de som ble spurt, ønsket å fortelle sin historie til oss.

4.2 Intervjuforberedelser

4.2.1 Utvalgskriterier

Dalen (2004) påpeker at en beskrivelse av og begrunnelse for valg av informanter ofte mangler i vitenskapelige arbeider. Hun stiller spørsmål om hvordan leseren kan vurdere gyldigheten av de funn som presenteres, dersom det ikke kommer fram av rapporten på hvilket grunnlag en har valgt ut informantene i undersøkelsen. Vi vil i

denne delen av kapittel 3 beskrive hvordan vi kom fram til de endelige utvalgskriteriene for vår undersøkelse, det vil si hvordan vi fant et egnet utvalg som kunne belyse våre forskningsspørsmål. Et av våre utvalgskriterier var opprinnelig at informantene skulle ha hatt et institusjonsopphold i ungdomstiden. Det viste seg å bli vanskelig å skaffe mange nok informanter med denne bakgrunnen. Derfor ble dette utvalgskriteriet fjernet til fordel for et krav om at de skulle ha hatt sosiale og emosjonelle vansker, men ikke nødvendigvis et institusjonsopphold.

Dalen(2004) anbefaler at en ved bruk av kvalitative metoder bruker noe tid på "oppsøkende virksomhet", i den hensikt å tilegne seg kulturkompetanse gjennom feltstudier, prøveintervju og observasjoner. Denne kulturkompetansen følte vi at vi hadde, i og med at vi begge arbeider med barn og unge med psykososiale vansker. Prøveintervjuet bidro til å styrke denne kulturkompetansen. Vi var også opptatt av at utvalget vårt ikke ble skjevt, men så nøytralt som mulig, sett i forhold til våre problemstillinger. Et skjevt utvalg vil i følge Dalen (ibid.) kunne medføre at resultatene blir misvisende. Vi prøvde å unngå dette ved å sørge for at informantene i utvalget var ulike, både med hensyn til alder, kjønn, utdanning/jobb sivilstand og barn.

Da vi startet intervjuforberedelsene, var det stort sett bare temaet vi hadde klart for oss. Vi hadde begge gjennom vårt yrkes- og privatliv møtt en del barn og unge som hadde "klart seg bra", på tross av at de hadde levd i risikofylte situasjoner som ville ha ført til psykiske helseproblemer hos mange andre i tilnærmet samme situasjon. Vi hadde begge et sterkt ønske om å fordype oss i hva som gjorde at disse "klarte seg bra". Var det mulig å finne noen forhold eller faktorer som skilte disse personene fra dem det ikke gikk så bra med?

Vi fant det nødvendig å definere hva vi i denne forbindelse mente med "psykososiale vansker i oppveksten". En vanlig oppfattelse av "oppvekst" er at den strekker seg over barne- og ungdomsårene. Vi bestemte oss for at vi var ute etter unge voksne som hadde hatt slike problemer fra de var 0 til de var 18 år, enten kontinuerlig eller i spesielle sammenhenger eller perioder. Betegnelsen "psykososiale vansker" viser at vanskene kan være av enten sosial eller emosjonell art, eller en kombinasjon av disse (Ogden, 1996). Sosiale vansker vil ofte vise seg som eksternalisert atferd, mens

emosjonelle problemer ofte innebærer internalisert atferd i form av for eksempel sosial fobi, hemmet atferd eller nevrotiske trekk, uten at en finner noe spesielt påfallende ved elevens miljø (ibid.).

Det å sette ord på tidligere vansker, sårbarhet, belastninger og resiliens krever en viss selvinnsikt og evne til refleksjon, noe som igjen setter krav til emosjonell og kognitiv modenhet, og også avstand i tid. Av denne grunn fant vi ut at våre informanter burde være voksne, i betydningen over ungdomstiden, helst over 23 år. I prosjektet vårt var vi altså ute etter å finne ut hvordan personer med tidligere psykososiale vansker kan oppleve sin egen resiliens. Resiliens forutsetter en positiv utvikling, til tross for opplevd risiko. En positiv utvikling ville i vår sammenheng innebære et visst funksjonsnivå og en viss grad av livskvalitet hos våre informanter, slik de opplever den i dag. Dette operasjonaliserte vi til følgende utvalgsriterier: At informantene skulle være enten under utdanning eller i arbeid, at de skulle ha et tilfredsstillende nettverk av familie og/eller venner, og at de skulle ha en livskvalitet generelt som de selv vurderte som god. Kriteriet positiv livskvalitet er vanskelig å måle og også vanskelig for oss å kontrollere før vi møtte informantene, så her var vi nødt til å stole på våre "døråpneres" vurdering.

Opprinnelig hadde vi satt opp enda et utvalgsriterium, nemlig at informantene ikke skulle ha psykiske helseproblemer. Dette gikk vi imidlertid bort fra etter litt diskusjon fram og tilbake rundt temaet "hva er det å ha psykiske helseplager, og hvordan få sjekket ut om en potensiell informant har det eller ikke?" Svaret på det siste spørsmålet var at det ville bli svært vanskelig på forhånd å få innsyn i om en informant som kunne være aktuell for undersøkelsen vår, hadde slike problemer eller ikke. Psykiske helseproblemer er et relativt begrep. Hver og en av oss befinner oss på et kontinuum mellom de to ytterpunktene "frisk" og "syk". Mange kan ha psykiske helseproblemer, men allikevel i all hovedsak klare seg bra, i betydningen være i jobb og ha et nettverk. Vi hadde i vår drøfting av hva det er "å ha klart seg bra" også resiliensens prosessuelle og relative karakter i tankene, jf. kapittel 2.

På grunnlag av det ovenstående ble våre endelige utvalgsriterier at informantene skulle:

-
- være over 23 år gamle
 - ha hatt sosiale og/eller emosjonelle vansker i oppveksten
 - være i arbeid eller under utdanning
 - ha et tilfredsstillende nettverk (familie, venner, arbeidskolleger)
 - ha selvopplevd, tilfredsstillende livskvalitet

4.2.2 Rekruttering av informanter

For å få tillatelse til å oppsøke aktuelle informanter, måtte vi først ta kontakt med rektoren på den aktuelle institusjonen. Han hadde kjennskap til elever som vi mente fylte kriteriene for å kunne være med på forskningsprosjektet vårt. Vi ønsket å få kontakt med informanter som hadde vært elever på den aktuelle behandlingsinstitusjonen for 10-15 år siden. Rektor påtok seg oppgaven å ta den første kontakten med informantene. Dette skjedde ved at han valgte ut 10 informanter med utgangspunkt i våre kriterier. Deres personalia sendte han så til Det sentrale folkeregisteret for å få opplyst personenes sist kjente adresse. Etter ca ei uke mottok rektor brev fra særregisteret. Etter at tilrådingen fra NSD også var klar, tok rektor den første kontakten med informantene og sendte dem et informasjonsskriv om oss og prosjektet (Vedlegg 1). Bare en av informantene returnerte skriftlig samtykke til deltagelse, to av brevene ble returnert pga. ugyldig adresse. En av oss hadde kjennskap til en tidligere elev på institusjonen, som vi mente tilfredsstilte våre utvalgs-kriterier. Vedkommende ble kontaktet pr. telefon og samtykket i å delta i undersøkelsen.

Vi hadde nå to informanter, men mente altså at vi trengte minst 4-5. Vi begynte å bli bekymret for om vi ville klare å skaffe mange nok informanter. Intervjuguiden var på dette tidspunkt ferdig utarbeidet, og vi var på jakt etter en person som kunne stille opp på et prøveintervju. En av oss kjente til en person som vi mente kunne egne seg til dette fordi hun tilfredsstilte utvalgs-kriteriene og dessuten var en fagperson med kompetanse på vårt tema. Vi hadde derfor håp om at hun kunne komme med fruktbare tilbakemeldinger om både intervjuguide og om oss som intervjuere. Etter at

prøveintervjuet var foretatt, fant vi ut at det var såpass vellykket i forhold til våre problemstillinger at vi bestemte oss for å be om samtykke til at vi brukte denne personen som en av våre informanter. Hun ga oss sitt samtykke, i tillegg til konstruktive tilbakemeldinger. Vi hadde nå tre informanter: To kvinner og en mann. Vi fortalte ved en tilfeldighet en bekjent av oss om prosjektet. Hun ble dermed vår ”døråpner ” i forhold til å skaffe oss de to siste informantene; to unge menn på 25 år. De sa seg villige til å delta i undersøkelsen og ble tilsendt informasjonsbrev og en svarmelding som ble returnert med deres telefonnummer påført, slik at vi kunne ringe dem opp og avtale tid og sted for intervjuet. Vi satt nå igjen med det som skulle bli vårt endelige utvalg: --

- To kvinner på henholdsvis 26 og 32 år; den ene med høyere utdanning, i fast jobb, uten barn og med samboer, den andre med fagutdanning og i lære, med barn og kjæreste.

- Tre menn på henholdsvis 25,25 og 36 år; den første med fagutdanning og i jobb, uten barn og enslig, den andre med fagutdanning og i jobb, med barn og enslig, den tredje med fagutdanning og delvis uføretrygdet og i jobb, uten barn og enslig.

4.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Under utarbeidelsen av intervjuguiden(vedlegg 3) sørget vi for å ha hovedproblemstilling og underproblemstillinger liggende foran oss slik Dalen anbefaler (2004). Dette for ikke å miste fokuset for oppgaven av syne under utformingen av spørsmålene. Utfordringen innebar å omarbeide disse problemstillingene til aktuelle temaer, som igjen skulle danne utgangspunkt for konkrete spørsmål i intervjuguiden. I tillegg støttet vi oss til de kriteriene som Dalen opererer med (2004). Hun fremhever betydningen av at spørsmålene er klare og utvetydige, ikke ledende, ikke krever spesiell kunnskap og informasjon som informantene kanskje ikke har, ikke inneholder så sensitive områder at informanten vil vegre seg for å svare på dem, og at de gir rom for at informanten kan ha egne og eventuelt utradisjonelle oppfatninger.

Alver og Øyen (1997)sier at det er tungt å sette ord på sitt liv. Dette er noe vi var

svært opptatt av i utformingen av spørsmålene. På den annen side er temaet vårt sensitivt i seg selv, og vi ville ikke kunne få svar på problemstillingene våre om vi ikke tok sjansen på å stille spørsmål som ville kunne oppfattes som vonde og aktiverende på traumer hos informantene. Vi vurderte det slik at dette dilemmaet var noe vi bare måtte leve med, men være spesielt aktsomme i forhold til. Vi beroliget dessuten oss selv med at informantene var rekruttert på basis av et frivillig og informert samtykke, og at vi ville bestrebe oss på å gjøre konteksten for intervjuet så trygg og ivaretakende som mulig for informantene.

Også et annet av Dalens ovenfor nevnte kriterier er her verdt å dvele litt ved, nemlig kravet om at spørsmålene ikke skal være ledende. Dette er for øvrig noe også Befring(2002) er opptatt av, og da i forbindelse med reliabilitet i kvalitative intervjuer. I motsetning til Dalen og Befring, hevder Kvale (1997) at vi i kvalitative studier er for opptatt av *ikke* å stille ledende spørsmål. Han mener at slike spørsmål heller styrker enn svekker verifiseringen, da vi ved å stille ledende spørsmål får muligheten til å sjekke ut om vi har forstått informanten rett. Denne samtaleteknikken var da også noe vi benyttet oss av, eksemplifisert ved følgende sitat fra transkripsjonen av ett av intervjuene:

Intervjueren: *"Hvordan vil du beskrive din fysiske helse i oppveksten?"*

Informanten: *"Jeg var vel aldri hos legen da jeg var liten. Jeg var der ikke før jeg gikk på universitetet, da gikk jeg til lege. Så det har vært noe hjemme som har gjort det. Selv om vi har vært skada, så har vi ikke gått til legen. Mamma gikk ikke til lege, så kanskje hun utsatte oss for projisering."*

Intervjueren: *"Betyr det at du nå i ettertid ser at du kanskje burde ha vært hos legen oftere i oppveksten, i enkelte situasjoner?"*

Informanten: *"Ja, den her slattersen. Det er en fotballskade, fra da jeg var liten".*

Dette er etter vår mening en bekreftelse av Kvales påstand. Vi tok sjansen på å stille et ledende spørsmål, og fikk derved prøvd ut en hypotese som oppsto ut i fra situasjonen der og da, om at informanten opplevde at foreldrene hadde forsømt seg ved ikke å kontakte lege når det var påkrevd. Men bruken av ledende spørsmål må selvsagt brukes med faglig skjønn, og kun der det er nødvendig i verifiseringen av

informantenes utsagn.

For å ivareta validiteten, var det viktig å utforme spørsmål som til sammen i størst mulig grad kunne belyse problemstillingene våre. Også måten vi stiller spørsmålene på, og den konteksten for intervjuet som vi klarer å skape, står i denne sammenheng sentralt. Vi brukte relativt mye tid på utarbeiding av intervjuguiden. Dette opplevde vi at vi fikk mye igjen for i selve intervjusituasjonen, etter som det ga oss en trygghet på at spørsmålene vi stilte var vel gjennomtenkte og godt begrunnet. Vi bygget opp intervjuguiden på grunnlag av følgende hovedkategorier: Nåværende livssituasjon, Individuelle resiliensfaktorer, Resiliensfaktorer i familien, Resiliensfaktorer i nettverket, Tilbakeblikk, Her - og - nå -situasjonen/opplevd livskvalitet, Fremtiden og Et godt liv. Denne inndelingen i hovedkategorier var en god hjelp til å systematisere spørsmålene og senere analyse av datamaterialet.

Vi hadde til hensikt å utforme spørsmål som sikret at validiteten ble ivaretatt kontinuerlig gjennom hele intervjuet, det Kvale(1997) kaller en "på - stedet - kontroll". Det var også i denne hensikt at vi etter prøveintervjuet besluttet avslutningsvis å føye på en sammenfatning i intervjuguiden. Der presenterte intervjueren en kortfattet oppsummering overfor informanten av hva hun oppfattet som dennes mest sentrale utsagn sett i forhold til problemstillingene. Dette ga informanten nok en mulighet til å bekrefte eller avkrefte vår forståelse av hennes utsagn, noe som igjen styrker verifiseringen.

Vi valgte å legge opp intervjuet etter "traktprinsippet" (Dalen, 2004). Dette innebærer at de innledende spørsmålene er mindre sensitive og "farlige" og således mer perifere i forhold til det området vi ønsker å utforske, enn de mer sentrale og følelsesladde spørsmålene litt senere ut i intervjuet. Et eksempel på slike "ufarlige" spørsmål er spørsmålene under det første hovedtemaet i intervjuguiden; "Nåværende livssituasjon", vedrørende sivilstatus, skole/arbeid, m.m. Formålet med en slik oppbygning av intervjuet er å få informantene til å slappe av og føle seg vel, slik at de så fritt og utvungent som mulig kan gå inn i en samtale med oss. Deretter snevres trakten inn, ved at vi beveger oss mot den delen av intervjuet som inneholder de mest sentrale – og ofte mest følelsesladde – spørsmålene, før trakten åpnes opp igjen og intervjuet rundes av med mer generelle og "ufarlige" spørsmål, som for eksempel

informantens framtidsplaner.

Men aller først, i innledningen, ga vi en liten presentasjon av oss selv og bakgrunnen for og formålet med undersøkelsen. Vi forklarte også hvordan intervjuet ville foregå og de mer formelle sidene rundt konfidensialitet og personvern. Dette hadde vi tidligere informert om i brevs form, men vi mente at det var viktig å gjenta det ansikt til ansikt, for at informanten skulle føle størst mulig trygghet i intervjusituasjonen. I den samme hensikt informerte vi også i innledningen om informantens rett til å avslå å svare på spørsmål og om at et eventuelt ønske om en pause ville tas til følge. Den samme hensikten hadde vi med på slutten av intervjuet å spørre informantene om hvordan de hadde opplevd å bli kontaktet og intervjuet, om det var noe av det de hadde fortalt som de ikke ville ha med eller ville ha foretrukket å ikke ha blitt spurt om, om de ønsket å lese gjennom det ferdig utskrevne intervjuet, og om vi kunne få lov til å ta kontakt igjen ved behov. Vår hensikt var å på denne måten å vise at vi respekterte informantenes integritet, og at vi var innstilt på å tilpasse oss deres behov og ønsker. Helt til slutt i innledningen, før selve intervjuet starter, spurte vi om det var noe informanten ville spørre om. Dette for å fremheve at vi var ute etter å få til en dialog, og at vi ville forsøke å være lydhøre for informantenes behov og ønsker.

4.3 Datainnsamling

Vi hadde sendt Meldeskjema for forsknings – og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS den 17. januar 2007 for behandling. Behandlingen av personopplysninger kunne settes i gang i slutten av februar når vi hadde fått tilrådingen fra NSD.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av de tre første ukene i mars 2007. De varte fra 1 ½ til 3 ½ time. De ble gjennomført på tilnærmet lik måte, og informantene har bidratt til å gi oss fem intervjuer, som alle var spennende og unike. Vi hadde utarbeidet to ulike intervjuguider der temaene var like mens spørsmålsstillingene var litt forskjellige i forhold til ungdomskoleperioden. Dette fordi to av våre informanter, som tidligere nevnt, hadde gjennomført ungdomskolen på en institusjonsskole.

Det var viktig for oss å transkribere intervjuene fortløpende før neste intervju fant

sted. Vi kunne gjennomføre to intervjuer i løpet av uken fordi vi var sammen om alle intervjuene, men delte jobben med å intervjuer, samt transkribere. Den som hadde intervjuet, transkriberte intervjuet i løpet av de neste dagene. Den andre konsentrerte seg om å føre logg fra selve intervjusituasjonen, og om det uformelle samværet før og etter intervjuet, dvs. iakttagelser og refleksjoner rundt nonverbal kommunikasjon og det relasjonelle i selve intervjusituasjonen.

Vi hadde sendt et mer utfyllende informasjonsskriv (vedlegg 2) til informantene tidligere der vi presiserte frivilligheten i å delta i prosjektet, samt konfidensialiteten i forbindelse med det.

Informantene ble deretter kontaktet pr. telefon for å avtale tid og sted for intervjuet.

Tre av informantene valgte å snakke med oss på en kafé, en valgte å bli intervjuet hjemme hos seg selv, og den siste ønsket å snakke med oss på arbeidssstedet sitt.

Det ble ikke opprettet personregister på data som inneholdt direkte identifiserbare personopplysninger om informantene og som senere kunne knyttes til dem. Vi brukte betegnelsene Informant 1/ Intervju 1, Informant 2 / Intervju 2 osv. om våre informanter og intervjuene. Dette lot seg gjøre fordi vi bare hadde fem informanter som vi skulle forholde oss til. Svarmeldingene fra informantene som inneholdt personopplysninger ble oppbevart i en safe.

Alle intervjuene ble tatt opp med MP3 - spiller. Etter transkriberingen ble opptakene kopiert over på en ekstern harddisk og slettet fra datamaskinene våre. Den eksterne harddisken ble oppbevart på et trygt sted. Disse lydbåndene inneholdt heller ikke personopplysninger som navn, fødselsdato el. om våre informanter. Vi passet også på å ikke sette på MP3- spilleren før etter at informantene hadde presentert seg. Vi mente at vi på denne måten hadde ivarett sikkerheten rundt informantene slik at sensitive opplysninger ikke skulle havne på avveie. Den mer uformelle praten foregikk både før og etter intervjuet da MP3- spilleren var slått av.

For at intervjusituasjonen skal bli en interaksjon mellom intervjueren og informanten, der denne tør å utlevere seg og fortelle om sine synspunkter og erfaringer, er det viktig at intervjueren har forberedt seg godt i forkant av intervjuet. I følge Kvale er ”*Intervjuets første minutter (er) alltid avgjørende* ” (1997, s.75) for å gjøre intervjusituasjonen tryggest mulig for informantene. Av denne grunn valgte vi før

opptaket å lese opp innledningen for dem. Vi hadde tidligere informert dem om dette i brevs form, men mente at det var viktig å gjenta det ansikt til ansikt. Dette for å være sikre på at de hadde forstått formålet med prosjektet, og hvordan vi skulle ivareta anonymiteten deres. Vi forklarte også bruken av MP3 spiller. Det var viktig for oss å presisere at det var i orden hvis det i løpet av intervjuet var noe de ikke ønsket å snakke om eller ville ha en pause. Ved i innledningen å påpeke at vi ”*med din hjelp håper å kunne bidra med mer kunnskap om hva som kan gi en positiv utvikling for barn og unge*”, ønsket vi å formidle at informantenes bidrag var av stor verdi, ikke minst for barn og unge med lignende vansker som dem informantene selv har hatt. Dette ble så tatt opp igjen helt på slutten av intervjuet, der vi takket for at informantene hadde brukt tid og energi på oss og undersøkelsen vår. Ved å understreke vår nøytrale forskerrolle, håpet vi å unngå at intervjuet tok form mer av en fortrolig samtale eller et terapeutisk intervju enn av et forskningsintervju.

I avslutningsdelen var det viktig for oss å spørre informantene om de ønsket at noe av det de hadde fortalt oss ble fjernet fra intervjuet eller om det var noe de ville føye til, om de ønsket å lese gjennom det ferdig utskrevne intervjuet, og om vi kunne få lov til å ta kontakt igjen ved behov. Derved håpet vi å formidle til dem at vi respekterte deres integritet, og at vi tok deres ønsker og behov på alvor.

Tilbakemeldingene vi fikk av informantene etter intervjuet var positive. Alle hadde følt seg ivaretatt og var trygge sammen med oss i intervjusituasjonen. Alle hadde et ønske om at deres fortelling kunne bidra til mer kunnskap om hva som kunne være til hjelp for barn og unge som hadde en livssituasjon som lignet på deres egen. Noen av informantene hadde lenge hatt et ønske om å kunne fortelle sin historie til noen som ville høre på dem og bruke den videre i nettopp denne type undersøkelse:

” *Jeg har egentlig venta litt på å få lov å bruke min historie, fordi jeg føler at det har vært så urettferdig, og at de har gjort så mange feil som jeg har ønska skulle komme fram for at andre skal få det bedre. Og at man skal unngå de feilene. Jeg tror at mange som hadde vært i min situasjon, hadde kanskje ikke klart å komme seg videre.*”

Som tidlige nevnt foregikk tre av intervjuene på en kafé. Våre informanter hadde fått lov til å velge stedet selv. Det viste seg at i løpet av intervjuet ble det mer støy rundt oss enn hva vi hadde forventet. Vi som intervjuere følte oss usikre i forhold til de sensitive opplysningene informantene kom med. Vi måtte forsikre oss på nytt at denne situasjonen fortsatt passet for dem. Vi erfarte at det kan være vanskelig for informanter å sette seg inn i en intervjusituasjon og forstå i forkant av intervjuet hva det kan innebære å utlevere seg selv på et offentlig sted.

Etter ”briefing”, avsluttet intervju og ”debriefing”(Kvale, 1997) med informantene ble vi -intervjuerne - sittende en stund og bruke tid til å tenke gjennom hva vi hadde snakket om i løpet av intervjuet. Noen av opplysningene hadde gjort et sterkt inntrykk på oss, og det var godt å få lov å snakke om disse inntrykkene etterpå.

Som tidligere nevnt under punkt 4.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide, benyttet vi oss av det såkalte ”traktprinsippet” i vårt intervju. Første delen av intervjuet handlet om den nåværende livssituasjonen til informantene. Denne delen av intervjuet var den mer ”ufarlige ” delen, og var en positiv start for hele intervjuet. Alle våre informanter var inne i en positiv livsfase, og det gjorde at vi kom lett i gang med praten. Det bidro igjen til at opplevelsen av å bli intervjuet var god, i følge informantene.

Det semistrukturerte intervjuet tillater oss å avvike fra de forhåndsbestemte spørsmålene i intervjuguiden hvis informanten ønsker å snakke om viktige og betydningsfulle livshendelser mer spontant. Vi erfarte likevel at det er enklere å ” ta seg inn igjen” når man har tematisert intervjuguiden godt. Vi var enige om at vi som intervjuere var mer opptatt av å få til det Brudal kaller ”en empatisk kommunikasjon” som kjennetegnes av intens lytting og å la samtalepartneren spille hovedrollen i interaksjonen (Strand 2007) enn av intervjuteknikk.

I selve intervjusituasjonen opplevde vi at det kunne oppstå pauser etter et spørsmål. Dette kan tolkes på flere måter, for eksempel at informanten trengte å tenke seg om før han svarte eller som usikkerhet. Vi opplevde det som en utfordring å klare ” å være i ” slike pauser uten å ile til med pauseord eller oppfølgingsspørsmål. Vår erfaring var da at vi behersket dette bedre etter hvert.

Det var stor variasjon i utvalget når det gjaldt evne til å sette ord på og reflektere rundt vanskelige følelser og opplevelser. Noen kom med lange og utfyllende svar,

mens andre tilsynelatende ikke hadde reflektert så nøye rundt de ulike problemstillingene vi reiste. På en annen side så vi hos alle informantene et fenomen som vi kan kalle ” Intervjuets bevisstgjørende effekt”, dvs. trinn to i Kvales Seks analysetrinn(1997). Alle fem uttrykte at de i løpet av intervjuet hadde lært mye om seg selv, og livserfaringene hadde fått nye betydninger for dem.

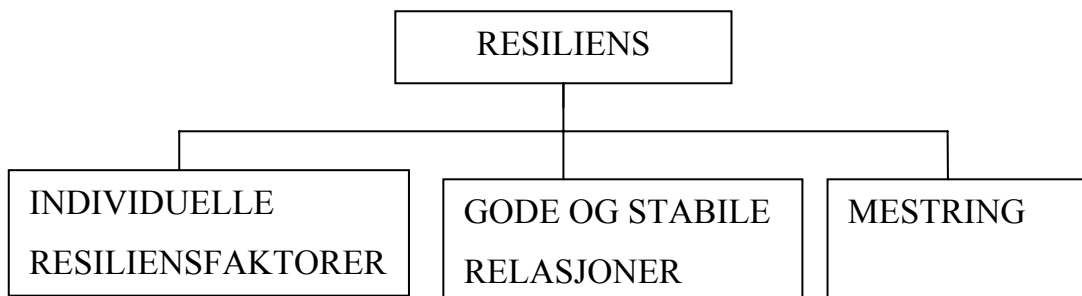
4.4 Analyse av datamaterialet

Valg av analysemetode er avhengig av at man både spesifiserer emnet for og målet med analyseringen. Dette kaller Kvale (1997) ”hva” og ” hvordan” spørsmål i forhold til analyse. Det å vite hva man leter etter, hva som er formålet med undersøkelsen og hvilke spørsmål man ønsker å få svar på er med på å påvirke valget av analysemetode. Johansson) hevder at denne analytiske og tolkende prosessen starter allerede i forberedelsesfasen når vi begynner med spørsmåls- og problemformuleringene fra vårt perspektiv og førforståelse, men den systematiske og eksplisitte analysen starter etter at vi har samlet inn det empiriske materialet.

Det var viktig for oss å velge en metode som ikke bare fokuserer på innholdet og formen i livshistoriene til våre informanter, men også samspillet mellom intervjueren og informanten. For å sikre at det ble en systematisk bearbeiding av vårt datamateriale, som hadde i seg alle de ovennevnte aspektene, valgte vi å bruke en modell utviklet av Gabrielle Rosenthal (Johansson, 2005) som er inspirert av hermeneutisk analyse og den hermeneutiske sirkel. Kvale (1997, s. 81) beskriver denne hermeneutiske tilnærmingen som ” *en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser, med særlig vekt på muligheten for omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel*”. Den hermeneutiske sirkel blir av Dalen (2004) beskrevet som vekselvirkningen mellom helhet og del, i den hensikt å oppnå dypere forståelse.

Rosenthals modell(Johansson 2005) er delt i tre stadier der man først lytter til de ulike livshistoriene og utvikler hypoteser ut fra de enkelte fortellingene, deretter konsentrerer man seg om å finne sekvenser som er i tråd med temaene for undersøkelsen og til slutt mikroanalyserer man sekvensene som er viktige og

avgjørende for analysen. Vi startet med å lese gjennom de transkriberte intervjuene og ble godt kjent med innholdet i livshistoriene. For å klargjøre materialet kategoriserte vi intervjuene grovt i tre hovedkategorier ut fra problemstillingen, formålet med undersøkelsen og de teoretiske perspektivene. I tillegg tok vi utgangspunkt i det som hadde gjort mest inntrykk på oss i løpet av intervjuene i disse hovedkategoriene. Følgende modell ble utgangspunkt for analyseringen (Figur 4.4.1)



Figur 4.4.1 Hovedkategoriene

Etter å ha kommet fram til hovedkategoriene var det viktig for oss å lese gjennom intervjuene på nytt for å kunne jobbe systematisk med det empiriske materialet. Nå brukte vi fargekoder for å merke sekvenser og sitater som var i tråd med temaene under de tre hovedkategoriene.

Kvale (1997) beskriver fem ulike analysemetoder som tilnærmingssåte til intervjuanalysen. Vi mener at vår analyseform kan beskrives som det Kvale (ibid.) kaller Ad hoc meningsgenerering fordi vi ikke har brukt noen bestemt analyseform, men heller blanding av ulike teknikker. Vi brukte for eksempel kategoriseringer ved hjelp av "+" eller "-", som indikerer forekomst eller ikke forekomst av et fenomen, og åtte ulike fargekoder. Fargekodene var i tråd med intervjuguidens inndeling, dvs. at svar på spørsmål under individuelle resiliensfaktorer hadde fargen gul, familiemessige resiliensfaktorer hadde fargen rosa osv. Vi var nøye med å bruke fargekodene riktig i forhold til undertemaer fordi det kunne være aktuelt med både

farge og ”+” og ”-” indikatorer samtidig. Vi skal illustrere dette med følgende

eksempel:

”Fikk du mye ansvar hjemme?” Spørsmålet ble stilt

under Individuelle resiliensfaktorer, som har fargekoden gul. Informanten svarer:

”....så fikk vi jo ansvar for husarbeid veldig tidlig. Ta vaskemaskiner, vaske, støvsuge og alt som de fleste barn må gjøre, men vi måtte gjøre det fra vi var ganske små. Da vi var 7-8 år gamle, visste vi hvordan vaskemaskinen fungerte!”

I forbindelse med dette svaret, brukte vi også tegn: ”-”, som indikerte at

vedkommende fikk for mye ansvar i forhold til adekvat alder. Fargekoden indikerer da en egenskap mens, ”+” og ”-” tegnene indikerer tilstedeværelse eller fravær av et fenomen, for eksempel aldersadekvate oppgaver.

Disse ulike teknikkene hjalp oss å få frem sammenhenger og strukturer som var viktige for vårt prosjekt. Kvale (1997) refererer til Miles og Huberman sine tretten ulike taktikker for meningsgenerering. Disse taktikkene klassifiseres fra det deskriptive til det forklarende, og fra det konkrete til det mer begrepsmessige og abstrakte. Av disse taktikkene har vi brukt bl.a. telling for å se på hva som finnes av data under ulike fenomen. Vi brukte også sammenligning, oppdeling av variabler og å finne relasjoner mellom variabler.

Etter en grundig gjennomgang av notatene våre kom vi til slutt fram til viktige og interessante underkategorier som vi valgte å kalle for sentrale temaer og plasserte disse under hovedkategoriene. (Figur 3.4.2.) Temaene i denne sammenhengen kan forstås som meningsbærende elementer som beskrives og fortolkes.

Vi illustrerer dette med et eksempel fra intervjuguiden:

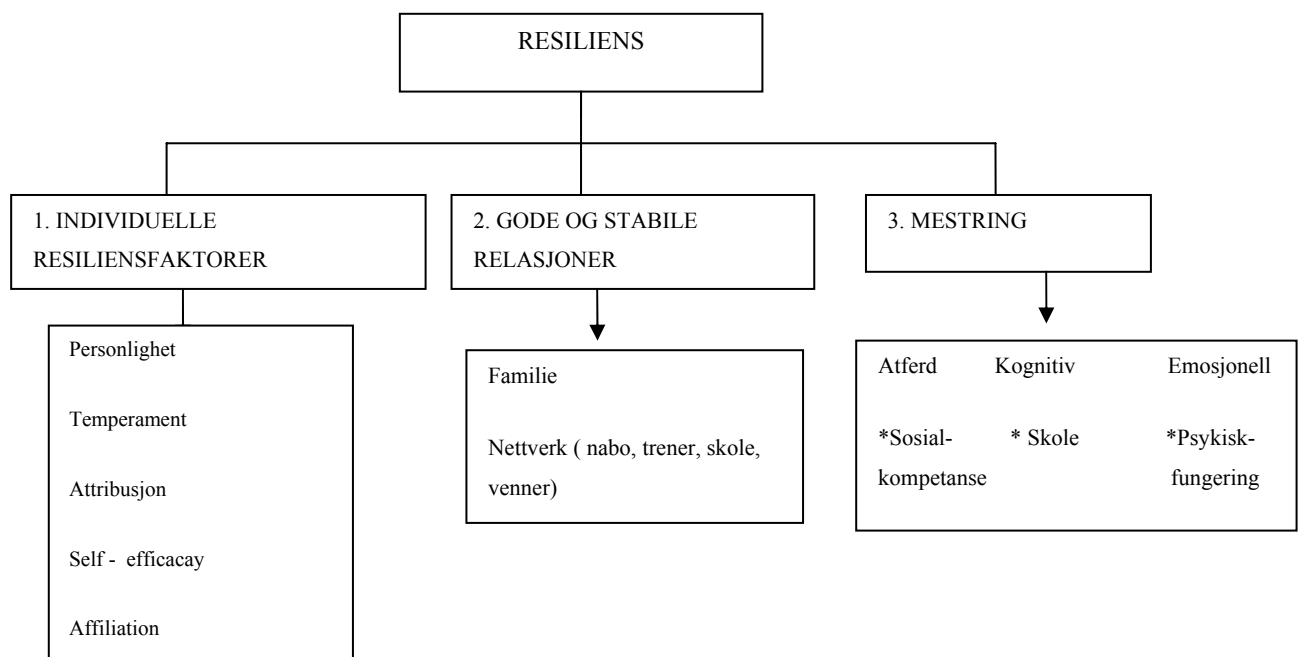
Vi spurte om hvordan informanten attribuerte en konflikt eller en annen vanskelig situasjon familien.

Informant: *”Jeg tror at jeg ofte tenkte at det var mammaen sin skyld. Det var hun som ofte starta det. Jeg kan godt tenke meg at det ikke alltid var lett å leve med pappa heller. Han var mer verbal og dominerende, tror jeg. Men jeg tenkte nok for det meste at man skal ikke slå eller terrorisere for det. Jeg tror nok at jeg tenkte at det var hennes sin skyld.”*

Denne uttalelsen kategoriserte vi under ”attribusjon”. Informanten gir oss en

forklaring på hvordan hun forholdt seg til konflikter i familien.; om hun påtok seg skylda eller forklarte konflikten for seg selv på en annen måte.

Informanten i dette tilfellet var reflektert gjennom hele intervjuet og oppdaget nye forhold i løpet av intervjuet. Det gjorde informanten uoppfordret og kom også med undrende spørsmål underveis som for eksempel: ” *Men i ettertid synes jeg det var rart. Hvorfor gjorde hun det? Hvorfor ville hun ikke være med?* ”



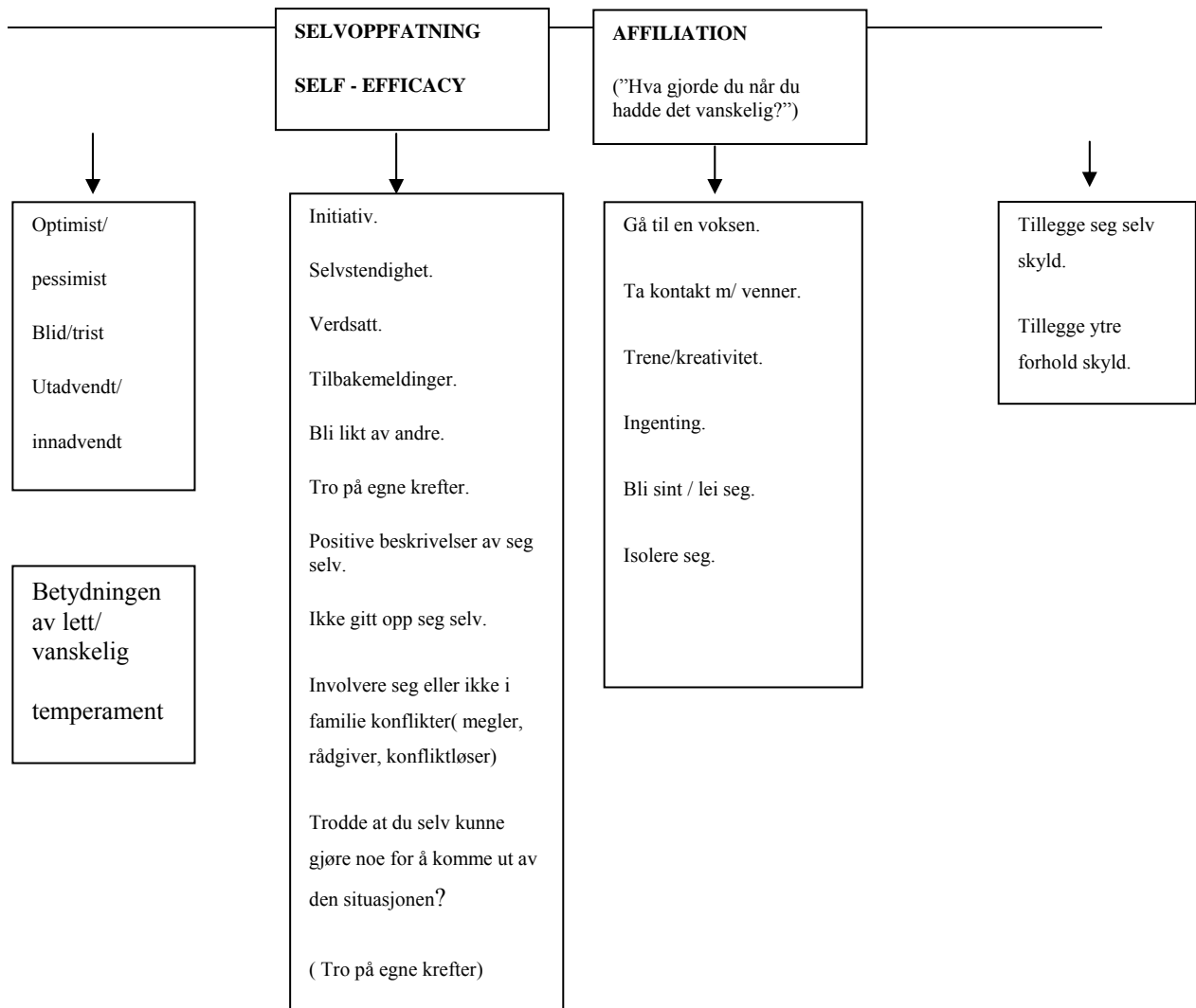
Figur 4.4.2 Sentrale temaer

I den tredje analysefasen som Rosenthal kaller mikroanalyse, valgte vi ut sekvenser under underkategoriene. For å belyse hvordan vi har gått fram i arbeidet med mikroanalysen, gir vi her et skjematisk eksempel på mikroanalysen av Individuelle resiliensfaktorer. (Figur 4.4.3 Mikroanalyse):

1. INDIVIDUELLE RESILIENSFAKTORER

TEMPERAMENT

ATTRIBUSJON
 ("Hvilken forklaring ga du din vanskelig situasjon?")



Figur 4.4.3 Mikroanalyse

Vi analyserte alle tre underkategoriene dvs. Individuelle resiliensfaktorer, Gode relasjoner (vedlegg 4) og Kompetanse (vedlegg 5), på samme måte og fikk dermed en grundig mikroanalyse på de ulike sekvensene i intervjuet. Resultatene ble systematisk samlet i tabeller over risikofaktorer og resiliensfaktorer (vedlegg 6 og vedlegg 7).

4.5 Validitet og reliabilitet

I følge Kvale (1997) er verifiseringsarbeidet ikke et avgrenset stadium av undersøkelsen, men bør være noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen. Det har med både informantenes og forskerens troverdighet å gjøre. Når det gjelder de førstnevntes troverdighet, må vi som forskere i en undersøkelse som vår stole på at informantene har fortalt sin livshistorie til oss på en ærlig og oppriktig måte, men samtidig ha deres "selvpresentasjon", "essensielle selv" og "foretrukne selv" i

tankene (jf.pkt.3.1.1.). Med hensyn til vår troverdighet som forskere, handler den ikke bare om hva vi presenterer av resultater, men også om vi har redegjort for hvordan undersøkelsen er gjennomført; hva vi har gjort og hvordan, metodevalg og begrunnelse for disse. For å sikre troverdigheten, det vil si undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, er det altså viktig å passe på at valideringen skjer i alle de syv stadiene i en intervjuundersøkelse (ibid.).

Prosjektet bør være lagt opp på en slik måte at det er grunn til å feste tillit til undersøkelsen. Graden av tillit kan uttrykkes ved å snakke om høy eller lav validitet og høy eller lav reliabilitet (Befring, 2002). Da psykiske adferdsindikasjoner ikke lar seg observeres direkte, fordi de i følge Befring er tvetydige og labile, er de vanskelige å måle. Dette kan igjen føre til manglende samsvar mellom variabel og funn, noe som også vil kunne gjøre seg gjeldende for vårt prosjekt. For hvordan måler vi resiliens? Hvordan kan vi være sikre på at våre funn virkelig måler det vi ønsket å måle? Dette reiser det Befring kaller ”*det primære problemet innen psykologisk og pedagogisk måleteori: validitetsproblemet.*” (Befring, 2002, s.154). Reliabilitet, derimot, har med grad av målefeil å gjøre. Utfordringen her blir i størst mulig grad å redusere feilkilder, som for eksempel forskerens feiltolking, informantens utrygghet i intervjusituasjonen og manglende intervjuferdigheter hos intervjueren. Dette har med undersøkelsens pålitelighet å gjøre mens validitet dreier seg om hvor gyldige måleresultatene er. I vår undersøkelse prøvde vi å ivareta reliabiliteten bl.a. ved å legge stor vekt på å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig for våre informanter og ved å forberede oss grundig til intervjuene. Forskerens feiltolking prøvde vi å redusere ved å følge en vitenskapelig metode for analyse og dokumentasjon av datamaterialet.

Vi drøfter validiteten i denne undersøkelsen med utgangspunkt i Maxwells (1992) fem kriterier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generalisering og evalueringsvaliditet. Vi konsentrerer våre drøftinger i forhold til de fire første validitetskriteriene. Med evalueringsvaliditet menes i følge Maxwell en vurdering av verdien av handlinger med tanke på forbedringer. Det har ikke vært vår hensikt eller formålet med denne undersøkelsen å måle forbedring i livskvaliteten til våre informanter, men å bidra til mer kunnskap om hva som kan gi en positiv utvikling for barn og unge.

4.5.1 Deskriptiv validitet

Vi velger å starte med drøfting av deskriptiv validitet fordi det danner grunnlaget for den øvrige validitetsdrøftingen. Deskriptiv validitet sier noe om hvor nøyaktige vi som forskere har vært til å nedtegne informantenes utsagn, og hvor presist vi gjengir deres fortellinger. Vi er med andre ord referenter for våre informanter. Vi hadde en fordel ved at vi var til stede begge to da vi intervjuet våre informanter. I og med at intervjuet ble tatt opp på MP3- spiller, kunne vi også fordele arbeidsoppgavene oss i mellom. Den ene intervjuet, og den andre kunne føre logg underveis og etter intervjuet. Umiddelbart etter intervjuet hadde vi en konstruktiv økt med ”debriefing” uten informant, og kunne notere viktige momenter i forhold til analyserings - og tolkningsarbeidet vårt. Selve intervjuguiden hadde vi delt i validitetskontrollerende bolker som innholdt overlappende og tilnærmet like spørsmål om temaer. På denne måten kunne vi sikre oss at informanten og vi hadde forstått hverandre riktig. Avslutningsvis presenterte intervjueren en oppsummering av hva hun hadde oppfattet som det mest essensielle i det informanten hadde fortalt oss, sett i forhold til problemstillingene i undersøkelsen. I transkriberingen prøvde vi å være så tro mot den muntlige tale som mulig, dvs. at vi prøvde å få med alle småord som hm og lissom, latter og pauser. Den som intervjuet var også den som transkriberte, fordi hun var den som hadde intervjuet og derfor hadde informanten mest ”under huden”. Den av oss som var observatør hadde ansvaret for å skrive logg. Vi mener at vi på denne måten hadde ivaretatt den deskriptive validiteten.

4.5.2 Tolkingsvaliditet

Tolkingsvaliditet dreier seg om å få tak i den dypere mening i informantenes egne opplevelser og i deres forståelse av hendelser ut fra deres perspektiv. Dalen refererer til Asplund(1992) som bruker uttrykket ”å se *nogot* som **nogot**”. *Nogot* står her for noe vi ikke umiddelbart forstår; som en gåte, mens **nogot** er noe vi kjenner igjen, eller som er delvis kjent for oss(Dalen, 2004, s.66). Tolkingsvaliditet innebærer en tolkende forståelse av data som er basert på informantens egne ord. Dalen(2004) og Maxwell(1992) referer i denne forbindelse til Geertz sitt begrep ”experience near” som er en betegnelse på uttalelser som informanten bruker i sin omtale av konkrete

forhold. For å få tak i den dypere mening i informantenes uttaleleser, må vi i hermeneutikkens ånd også ta kontekst og helhet i betraktning.

I vår oppgave valgte vi å fremstille datamaterialet vårt med hjelp av sitater fra informantene. Med denne måten å fremstille data på gir vi leseren mulighet til å sjekke våre senere tolkninger mot datamaterialet og vurdere rimeligheten av dem. Vi er klar over at vi ikke kan få direkte tilgang til informantens tanker og meninger. For å hindre feiltolkning av informantenes uttalelser, er det viktig at vi har laget gode spørsmål i intervjuguiden som igjen bidrar til at informantenes uttalelser blir fyldige. Jo mer fyldige og beskrivende de såkalte ”Experience near” - uttalelsene er, desto mer informasjon gir de til oss når vi skal tolke materialet. Slike fyldige uttalelser som svar på gode spørsmål er med på å styrke validiteten.

For å synliggjøre hvor vanskelig det kan være å tolke riktigheten av informantens uttalelser hvis vi ikke stiller et oppfølgings- eller ledende spørsmål, trekker vi fram følgende eksempel:

Informant: *...Jeg følte at han var glad i meg. For eksempel så fikk jeg 30 kr til lørdagsgodt. Så gikk jeg og kjøpte en leke for dem, og da fikk jeg gjerne nye 30 kr for å kjøpe godteri for. Og da satt jeg hele kvelden og gråt, fordi jeg syntes han var så snill som gjorde dette mot meg. Vi som var slemme hele tiden.”*

Intervjuer: *Masse dårlig samvittighet?*

Informant: *Mm, veldig mye dårlig samvittighet.*

Intervjuer: *Tenkte du at det var din skyld at han ble sint, eller? Fordi du ikke var snill nok, flink nok?*

Informant: *Eller det er generelt, jeg får jo dårlig samvittighet i dag også.*

Denne sekvensen viser hvor viktig det var å få fram en dypere mening i informantens uttalelse, fordi den gir oss mer informasjon om hans måte å attribuere på. Attribusjon var en av underkategoriene under individuelle egenskaper og har stor betydning i den videre analysen om risikofaktorer. Ved å stille disse spørsmålene, kunne vi avkrefte eller bekrefte mulige tolkninger, og informanten fikk komme med utfyllende opplysninger som var viktige i forhold til analysen.

4.5.3 Teoretisk validitet

Deskriptiv validitet og tolkningsvaliditet refererer til studiens nøyaktighet, mens teoretisk validitet dreier seg mer om teoriens anvendbarhet i forhold til den aktuelle studien (Maxwell, 1992). Teoretisk validitet handler med andre ord om studiens validitet som en teori om et fenomen. Mens de to første av Maxwells validitetskategorier innebærer mer konkrete beskrivelser og tolkninger av datamaterialet, er teoretisk validitet mer abstrakt og dreier seg om å forklare sammenhenger. Alle teorier har i følge Maxwell (ibid.) to komponenter: Begreper eller kategorier, og relasjonene dem i mellom. Om en undersøkelse er teoretisk valid eller ikke, avhenger av om det innenfor det aktuelle forskningsfellesskapet er enighet om de begreper som blir brukt for å forklare fenomenet (ibid.).

I vår undersøkelse av selvopplevd resiliens, har vi som kjerneteori brukt litteratur av Helmen-Borge (2003), Waaktaar og Christie (2000), Gjærum, Grøholt og Sommerschild (1998) og Luthar (2006) i utarbeidelsen av problemstilling og intervjuguide, analysering og drøfting av datamaterialet. Slik vi leser disse forfatterne, har deres teoretiske framstillinger og modeller en indre konsistens, og ingen store motsetninger. Det er med andre ord enighet innenfor fagfeltet om de viktigste begrepene og kategoriene, samt relasjonene mellom dem, som vi benytter i prosjektet vårt. Alle de nevnte forfatterne fremhever for eksempel betydningen av positive og stabile relasjoner, god selvfølelse og opplevd mestring som viktige beskyttelsesfaktorer i forhold til opplevd risiko.

Et annet aspekt ved teoretisk validitet viser seg gjennom intervjuguiden. Måler den det vi ønsket at den skulle måle? Intervjuguiden var ment som et redskap til å få kunnskaper om informantenes egen opplevelse av risiko, beskyttelsesfaktorer og resiliens. Den ble utformet på grunnlag av de ovenfor nevnte teoriene, altså med stor grad av nærhet til de teoretiske kategoriene og begrepene, og informantene svarte - slik vi oppfattet det - både ærlig og oppriktig på spørsmålene våre. De teoriene vi har brukt som utgangspunkt for undersøkelsen vår, er også i all hovedsak i samsvar med funnene våre. Det er med andre ord en logisk sammenheng mellom vår teoretiske for forståelse og resultatene av undersøkelsen.

Vi mener på grunnlag av det ovenstående at den teoretiske validiteten i undersøkelsen er rimelig godt ivaretatt.

4.5.4 Generalisering

Generalisering – også kalt ytre validitet - dreier seg om i hvilken grad resultatene av en studie kan overføres til andre grupper, personer, situasjoner eller tidsepoker enn de som blir utforsket i den aktuelle undersøkelsen. Begrepet generalisering er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen, der det ofte er snakk om store utvalg og representativitet. Den kvalitative tradisjon har en annen tilnærming til dette spørsmålet. Her dreier det seg om bredt sammensatte utvalg, der de individuelle variasjonene er relevante for fokuset for den aktuelle studien. Innenfor denne humanistiske tradisjonen er ”*Hver situasjon(er) unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk*” (Kvale, 1997, s. 160). Postmodernismens vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet representerer en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering, hevder Kvale (1997). Men dette betyr ikke, ifølge Maxwell(1992), at generalisering er uten betydning i kvalitativ forskning. Han skiller mellom indre og ytre generalisering. Det første innebærer generalisering innenfor den gruppen eller institusjonen det blir forsket på, til personer, hendelser og settinger som ikke direkte ble gjenstand for observasjon eller intervju. Ytre generalisering dreier seg om generalisering til andre grupper, institusjoner eller samfunn. Kvalitative forskere foretar sjelden ytre generalisering av undersøkelsene sine. Maxwell hevder at verdien av en kvalitativ studie tvert om ofte avhenger av mangel på ytre generaliserbarhet i statistisk betydning av ordet. En kvalitativ studie produserer heller kunnskap om en setting eller gruppe som blir belyst som et ekstremt tilfelle; de er interessante fordi de er spesielle – eller idealtypiske(Maxwell, ibid.). Slike studier kan si mye om hvorfor en faktor eller prosess virker eller ikke virker. Overført på vår undersøkelse om selvpoplevd resiliens, vil dette innebære at vi dokumenterer funn som sier noe om hvilke faktorer og prosesser som virker i forhold til å beskytte mot utvikling av psykiske helseproblemer på grunn av opplevd risiko. Men vi må ta høyde for at intervju som metode representerer spesielle utfordringer med hensyn til generaliserbarhet, i og med at vi som intervjuere kun var sammen med

våre informanter i den korte stunden som intervjuet varte. Vi må derfor være varsomme med å trekke slutninger fra det som ble produsert av kunnskap i denne spesielle settingen og konteksten til å gjelde for informantens liv, handlinger og oppfatninger utenfor denne spesielle intervjusituasjonen. Maxwell (1992) påpeker da også at en studie basert på intervjuer godt kan være deskriptiv, tolknings- og teoretisk valid som en undersøkelse av informantens handlinger og oppfatninger, men da begrenset til slik vedkommende oppfattet disse under intervjuet. Man kan da lett gå glipp av andre aspekter ved informantens synspunkter som ikke ble uttrykt i intervjusituasjonen. Vi har i løpet av vårt prosjekt mange ganger undret oss over hvilken betydning det mon kunne ha fått om vi hadde foretatt våre intervjuer på et annet tidspunkt, i en annen fase av våre informanters liv. Vi ville da sannsynligvis ha fått helt andre svar enn dem vi fikk. Intervjuet er en sosial situasjon, som forutsetter at det skapes en relasjon mellom intervjuer og informant. Denne relasjonen påvirker det som skjer av kunnskapsproduksjon i løpet av intervjuet. At vi som forskere er oss bevisst at samspillet mellom oss og informantene hadde betydning for både form og innhold i de handlinger, valg, oppfatninger og opplevelser som de presenterte for oss i intervjusituasjonen, er essensielt for analysen og tolkningen av datamaterialet vårt. Og at vi er innforstått med at de kunne ha vært annerledes i en annen setting, på et annet tidspunkt og med andre intervjuere enn oss, er sentralt for validiteten i studier basert på intervjuer (Maxwell, 1992).

4.6 Ethiske refleksjoner

Kvale hevder at "*En intervjuundersøkelse er et moralsk foretakende*" (1997, s. 65). K.E. Løgstrup påpeker med sitt ansvarsetiske prinsipp at vi mennesker er henvist til hverandre, i den forstand at vi er avhengige av og dermed har makt over hverandre, enten det gjelder den andres livsskjebne, stemning eller humør (Befring, 2002). Eller sagt på en annen måte: Ethvert møte mellom mennesker innebærer at vi holder en del av den andres liv i våre hender. Med makt følger et ansvar for hver og en av oss om ikke å misbruke denne makten, men tvert i mot å bruke den til beste for den andre.

Befring (ibid.) omtaler dette som "grunnprinsippet i etikken". Dette prinsippet representerer en utfordring, ikke minst for oss som forskere(ibid.).

Som en hjelp til å møte denne utfordringen, er det utarbeidet lover og forskningsetisk regelverk. Aktuelle i denne forbindelse er personopplysningsloven av 2001, forvaltningslovens § 13 om taushetsplikt og de forskningsetiske retningslinjene utformet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 1999). Vi skal ikke her omtale de to førstnevnte nærmere enn å fremholde at vi i våre intervjuforberedelser fulgte kravene om meldeplikt m.m. i personopplysningsloven, og at forvaltningslovens krav om taushetsplikt selvsagt fulgte oss gjennom hele prosjektet, og underforstått gjelder for all framtid. De forskningsetiske reglene ” *gir retningslinjer som må vurderes i forhold til de spesifikke situasjonene som vårt forskningsprosjekt bringer oss opp i.*”(Kvale 1997, s. 66). Utfordringen for oss som forskere ble å takle de situasjonene som ikke er beskrevet i NESHs forskningsetiske retningslinjer.

Vi vil i det følgende reflektere over tre av de etiske utfordringene prosjektet vårt stilte oss overfor, nemlig utfordringer knyttet til de forskningsetiske retningslinjenes krav om konfidensialitet, fritt og informert samtykke og å unngå skade og alvorlige belastninger hos våre informanter (NESH, 1999). Om konfidensialitet er det mye å si, ikke minst i forbindelse med et prosjekt innenfor den kvalitative tradisjon, som vårt. Her skal vi imidlertid begrense oss til å ta opp et etisk dilemma som vi har tenkt mye på: Våre informanter fikk selv velge fritt hvor intervjuet skulle finne sted. Tre av dem valgte en kafé som møtested. Vi fant et tidspunkt som passet for både den aktuelle informanten og oss. Vi sørget også for at dette var på en tid av døgnet da det var lite gjester på kafeen. Fordi vi var avhengige av et visst stemmevolum for at MP3-spilleren skulle fange opp det som ble sagt, kunne vi ikke snakke så lavt som vi ellers ville ha gjort under en samtale om et slikt tema og i en slik setting. Etter hvert som kafeen ble fylt opp, ble vi stadig mer ukomfortable ved tanken på at noen kanskje hørte hva som ble sagt. Vi stoppet da opp i alle tre intervjuene og spurte informanten om vi skulle finne et annet sted for resten av intervjuet. Alle tre avsa dette og henviste til at de ikke hadde noe å skjule. Vi valgte å fortsette intervjuet der og da, om enn under tvil. I ettertid har vi grunnet mye på om dette var et riktig valg, etisk

sett. Journalistene har en "Vær varsom - plakat", der de blant annet blir oppfordret til om nødvendig å beskytte kilden mot vedkommende selv. Vi tenker at dette er en regel som også har gyldighet for vår virksomhet. Problemet er å finne grensen for når behovet for konfidensialitet og anonymitet ikke blir ivaretatt av informanten selv. Samtidig er det viktig å ta informantene på alvor som selvstendige aktører, i stand til å ta sine egne valg og vite sitt eget beste.

Følgende problemstilling meldte seg i forhold til informert samtykke: Som tidligere nevnt under punkt 4.2.2 ble vår prøveinformant etter et vellykket intervju en av våre fem informanter. Vi ble i denne forbindelse usikre med hensyn til kravet om frivillig samtykke. Vi ba om samtykke til å bruke henne som informant i forbindelse med "debriefingen" umiddelbart etter intervjuet. Kan hun ha blitt "forført" av den trygge konteksten som hun selv uttrykte at hun opplevde i intervjusituasjonen som, og også "beruset" av intervjuets bevisstgjørende effekt og derfor sa seg villig til å delta? I ettertid ser vi at vi burde ha latt henne fått noe betenkningstid. På den annen side ga vi noen dager etterpå uttrykk for at vi hadde full forståelse for at hun eventuelt ville trekke samtykket tilbake. Prøveinformanten fastholdt imidlertid sitt tidligere samtykke.

Pkt. 7 i de forskningsetiske retningslinjene omhandler ansvaret vi som forskere har for å unngå at informantene våre utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (NESH,1999). Dette er det forskningsetiske kravet som vi har funnet det vanskeligst å forholde oss til. Vår intensjon har selvsagt vært å oppfylle dette kravet, men hvordan kan man som forskere med det kvalitative forskningsintervju som metode og med et så sensitivt tema som vårt, sikre at våre informanter ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger? Dette ikke minst med tanke på senvirkninger. Det er i denne forbindelse først og fremst selve intervjuet og dets virkning på informantene som bekymrer oss mest. Hvordan føltes det å fortelle til fremmede mennesker om en problemfylt oppvekst, om brutte relasjoner, vold, rusmisbruk og konflikter hjemme? Når vi i innledningen på intervjuet forklarte at vi ikke var der som rådgivere eller venner, men som nøytrale og upartiske forskere, fikk vi en klar forståelse av at informantene var helt innforstått med dette. Men likevel kunne vi hverken under intervjuene eller etterpå la være å bekymre oss for om vi gikk over

grensen som skiller en rådgivende og terapeutisk samtale fra det kvalitative forskningsintervjuet. Kvale(1997) hevder at det er viktig å skille mellom den terapeutiske samtalen og det kvalitative forskningsintervjuet. Formålet med det første er at pasienten skal forandre seg, mens forskningsintervjuet jo skal produsere kunnskap. Det kan være fristende, spesielt for dem av oss som har sitt virke innenfor klinisk rettet arbeid, å gå inn i rådgiverrollen. I "debriefingen" umiddelbart etter intervjuet spurte vi informantene blant annet hvordan de hadde opplevd å bli intervjuet, om det var noen av spørsmålene vi ikke burde ha stilt, og om det var noe av det de hadde sagt som de ville ha slettet. Alle svarte at det hadde vært godt å få fortelle, at de hadde lært mye selv, at det ikke var noen av spørsmålene som ikke burde ha vært stilt, og at det ikke var noe av informasjonen de hadde gitt som de ville ha slettet. Men dette var altså like etter intervjuets slutt. Vi burde ideelt sett ha kontaktet dem etter noen dager og stilt de samme spørsmålene da. Her og nå kan vi - ut i fra de reaksjonene vi hittil har fått fra dem - ikke annet enn håpe og tro at de ikke har blitt påført skade eller alvorlige belastninger som et resultat av intervjusamtalene med oss.

5 Presentasjon av data

5.1 Innledning

Vi har intervjuet fem voksne personer med tidligere sosiale og emosjonelle vansker i alderen 25-35 år. To av informantene i vår intervjuundersøkelse er kvinner og tre menn. To av våre informanter har hatt et institusjonsopphold på tre år i ungdomskolealderen. Alle informantene har gjennomført videregående skole; tre er i arbeid, hvorav en er nyutdannet fra universitet. To av informantene er fortsatt under utdanning.

Alle intervjuene ble gjennomført på tilnærmet lik måte, og alle informantene har bidratt til å gi oss fem spennende og unike intervjuer. Vi hadde utarbeidet to ulike intervjuguider der temaene var like, men spørsmålsstillingene var litt annerledes i forhold til ungdomskoleperioden. Dette fordi to av våre informanter har gjennomført sin ungdomskole på en institusjonsskole.

I dette kapittelet vil vi først gi en kortfattet presentasjon av informantenes nåværende livssituasjon. Deretter beskriver vi deres bakgrunn og hvilke risiko – og beskyttelsesfaktorer som har vært til stede i deres oppvekst slik de selv forteller om det. Vi støtter oss her til én av de tre tolkningskontekstene som Kvale presenterer (1997), nemlig selvforståelse, altså den intervjuedes egen tolkning av sin livssituasjon, slik vi forstår den.

5.2 Nåværende livssituasjon, bakgrunn, risiko - og resiliensfaktorer

ANNE

Anne er ei dame på 26 år. Hun bor sammen med sine to barn på to og tre år. Hun har en kjæreste, og deres framtidsdrøm er å flytte sammen i nærmeste framtid.

”Jeg har det veldig bra, mye å være glad for og er fornøyd. Jeg har barna mine og mye glede av å være sammen med dem. Nå har jeg fått den jobben jeg ønsker, og jeg har kjæreste, så alt er veldig bra.”

Denne uttalelsen beskriver hvordan informantene opplever sin nåværende livssituasjon. Hun forteller også at hverdagen består av jobb og barn slik det ofte er med småbarnsforeldre. Det blir ikke mye tid til overs for fritidsaktiviteter, men hun har vennegjengen sin og et godt, solid nettverk rundt seg. Hun har kontakt med moren og søsteren sin, men far treffer hun ikke i det hele tatt nå. Hun får positive tilbakemeldinger fra arbeidskollegaer som oppfatter henne som en positiv og glad person som sprer godt humør.

Når vi spør om hva hun tror om framtiden, og hva som kan bli lett eller vanskelig, svarer hun følgende: ”

Ting kan jo gå opp og ned, men forskjellen er at ting går opp og ned normalt som for alle.”

Det som hun opplever som vanskelig i sin nåværende livssituasjon er å komme i en situasjon der hun trenger å søke råd eller hjelp.

” I noen situasjoner er det naturlig å gå og be om hjelp, som for eksempel i kriser i forhold til sorg og døden, men det er det jeg ikke klarer helt fordi da blir jeg sperret inne!”

For å forstå denne sterke uttalelsen, må man nesten vite mer om informantens bakgrunn.

Det er naturlig å dele informantens erfaringer fra barne – og ungdomstiden i to perioder, før og etter fjerde klasse på barneskolen. Hun beskriver tiden før fjerde klasse som en normal og fin tid på alle måter. Hun trivdes på skolen og hadde venner og var med på aktiviteter. Hun beskriver seg selv som en nysgjerrig, frisk og sunn jente. Mor var hjemmeværende, og far reiste mye i forbindelse med arbeid. Til tider kunne han være mye borte. Familien hadde regler og grenser, og barna hadde sine plikter og oppgaver. Hun hadde en omsorgsfull mor og far, og familielivet var harmonisk.

Det negative vendepunktet i følge informanten skjedde i 4. klasse da mor og far ble

separert. Skilsmissen var starten på en svært ustabil familiesituasjon. Det fikk store konsekvenser for hennes liv i puberteten. Mor fikk omsorgen for henne og for ei yngre og eldre søster. Da flyttet de også fra huset deres på et byggefelt og mamma fikk en ny samboer.

” Da han nye mannen kom inn, ble det kaotisk, og jeg hadde mye sinne inn i meg.”

I begynnelsen av skilsmisseperioden var Anne hos faren sin kun annen hver helg. Hun følte at dette var urettferdig mot far og valgte å flytte til ham permanent da hun gikk i sjette klasse. Den ustabile familiesituasjonen var starten på mange vanskeligheter. Anne forteller at det nå ikke fantes noen regler hjemme, og at far ofte ikke visste hvor hun befant seg. Kontakten med mor ble brutt. På dette tidspunktet begynte Anne å skulke skolen. På fritiden var hun mye sammen med de som var fire – fem år eldre enn henne. Far var fortsatt mye borte, så hun hadde ingen stabile voksne rundt seg. Hun hadde en kort periode kontakt med ei nabodame som ” *hadde masse tid til overs* ”, og hun kunne være hos henne da hun skulket skolen. Anne syntes at det ikke var naturlig for henne å snakke om ting som var vanskelige.

”Jeg tror at jeg egentlig ikke visste helt hva det var, at det var ting man kunne snakke om.”

I følge Anne var det ingen på skolen som så hennes problemer, og skolen tok ikke kontakt med far før situasjonen hadde utviklet seg drastisk.

Uten forvarsel hentet barnevernet henne fra faren og ingen forklarte situasjonen for henne på noen måte i forveien. Hun ble flyttet seksten ganger i løpet av tre måneder mellom ulike institusjoner og fosterhjem. Til slutt ble hun ” *dumpet og sperret inne* ” som tretten åring på en institusjon.

” Jeg husker at det ble sagt at ”det er ikke jeg som har saken”, og at

”saksbehandleren er syk” og sånn...men man kan ikke la det gå utover et barn.”

” Jeg begynte med et flyttelass og endte med en bag.”

Hun hadde ingen personer rundt seg som hun knytta seg til i denne perioden. Far besøkte henne på institusjonen noen ganger, men hun hadde ingen kontakt med

moren sin på tre år. En av de viktigste personene som Anne trekker fram fra tiden etter institusjonsoppholdet er hennes søster, som hun bodde sammen med og som holdt henne ” i øra”. Anne fikk lov til å være med søsterens vennegjeng. Hun beskriver dette ungdomsmiljøet som aktivt, positivt og rusfritt. Også far til barna, som hun ble kjæreste med som sekstenåring, trekker hun fram som en sentral person i hennes ungdomstid. Hun beskriver ham som ” en veldig trygghet da jeg kom ut.

Anne beskriver seg selv som en kreativ og skoleflink jente som hadde venner. Hun var flink i idrett og et konkurransemenneske. På barneskolen var hun mer ei guttejente og var mye sammen med gutter. Som barn var hun også blid, men tøff på den måten at hun turte å si i fra hvis noen ble urettferdig behandlet.

Etter foreldrenes skilsmisse og under institusjonsoppholdet var hun mye sint, aggressiv og lei seg. På institusjonen var det få medelever, og dermed er det ikke naturlig å snakke om klassemiljø eller venner i den perioden. Anne trivdes likevel på skolen, men mener at hun kunne hatt større læringsutbytte hvis det hadde blitt stilt større krav til henne:

” Jeg burde heller ikke fått lov å velge så mye selv. De valgene var jeg ikke i stand til å ta. Når du spør en 13 åring: ”Vil du gå på skolen eller vil du ikke”, og så slipper man det hvis man svarer nei, så bli det gærent.”

I denne perioden hadde Anne ingen nære venner. Hun hadde god kontakt med lærere, og en av hennes særkontakter på avdelingen ble hennes støttekontakt i løpet av tiden på institusjonen. De har god kontakt med hverandre også i dag.

Hun følte seg ensom og skrev mye dikt og sangtekster for å få utløp for følelsene

” Jeg har brukt mye musikk, tekster og dikt når jeg ikke har hatt noen andre”.

” Så har jeg jobba veldig mye i hodet selv og funnet mine måter selv og snakka med meg selv: Nei du kan ikke sette deg ned her og sånn...”

Når vi spør Anne om hun kan trekke fram noen positive vendepunkter i livet sitt, sier hun følgende:

” Det største er selvfølgelig det å ha fått barn.”

” Og det som nesten kan måle seg på lik linje, er den dagen jeg ble skrevet ut og fikk flytte til egen leilighet.”

Den verste perioden i livet hennes er institusjonsoppholdet.

”Jeg sitter fremdeles i dag og føler at det var så urettferdig og forstår ikke hvordan de kunne gjøre det. Det er fremdeles et stort sår. Om jeg på en måte har lagt det bak meg, så vil det følge meg resten av livet. Alt burde vært annerledes fra den tiden.”

Vi ber henne si litt om hva hun tror har gjort at hun har klart seg så bra. Om hun tror at det har noe med personlige egenskaper, familie, nettverk eller mestringsopplevelsene å gjøre.

”Jeg mener og tror faktisk at jeg kan stå for det at den eneste eller største grunnen til at jeg har kommet dit jeg er nå, er at jeg er så viljesterk og oppegående selv. Jeg vet hva jeg vil og jobber for det.”

Hun mener også at hun har fått noe støtte fra venner og familie.

” Men jeg har ingenting til overs for hjelpeapparatet. De svikta på det groveste da jeg trengte de mest.”

” Den gode lærer ” er slik Anne beskriver det en lærer som kan tilrettelegge undervisningen etter spesielle behov og er imøtekommende. Hun mener også et det er viktig at man har orden og struktur i skolen fordi det er nettopp det hun for eksempel manglet i sitt liv.

” Det blir liksom trygt og godt hvis jeg går på skolen, og så er det norsk og matte og naturfag og ferdig med det.”

” Et godt liv ” for Anne innebærer å ha en stabil, trygg familiesituasjon og stabil økonomi. Et hjem uten stress og mas slik at barna alltid kan komme hjem og være delaktige og snakke om hvordan de har det.

Framtidsdrømmen hennes er å gifte seg og å kjøpe et hus der hele familien kan bo.

CECILIE

Informanten er en vel 30 år gammel kvinne. Hun er samboer, har ingen barn og har nylig avsluttet en høyere utdanning. Nå arbeider hun som rådgiver innen skoleverket. På fritiden trener hun, er sammen med samboeren, slapper av og ser på TV. Venner blir det ikke så mye tid til i det daglige, men hun har noe omgang med venninner i helgene. Hun opplever det å begynne i jobb som helt nyutdannet som et realitetssjokk, preget av frustrasjon og prestasjonsangst:

"Det var egentlig et veldig sjokk for meg å begynne å jobbe. Jeg har alltid hatt veldig angst for det. Så jeg var nesten på gråten den første uken på jobben. Det har vært litt tøft, fordi jeg har nok litt prestasjonsangst."

Cecilie har i dag nær og jevnlig kontakt med sin far. Mor har hun nå begynt å treffe en gang i blant, etter ikke å ha hatt noen kontakt med henne i flere år etter at hun flyttet hjemmefra. Broren og hans familie har hun ikke kontakt med, og heller ikke med øvrig familie som besteforeldre, tanter og onkler. Hun har god kontakt med studievenninner fra universitetet og med tidligere arbeidskollegaer. Men den viktigste personen for Cecilie er samboeren (N):

"Jeg er nok litt sånn at jeg knytter meg veldig til èn, og det er liksom bare N. nå."

Cecilie vokste opp med mor og far og en 4 år eldre bror. Far har høyere utdanning, og mor en yrkesfaglig utdanning. De bodde i et sosialt belastet område som var beryktet for sine mange narkomane og sosialhjelpsmottakere. Cecilies foreldre var av de få som var i fast jobb og som ikke var skilt. Hun hadde mange venner som ikke hadde det så bra, og i forhold til de fleste andre beboerne var Cecilies foreldre ressurssterke. Hun karakteriserer sin fysiske helse i oppveksten som svært god, men at lege kanskje burde vært kontaktet oftere enn hva foreldrene gjorde:

"Jeg har ikke vært mye syk, ikke i det hele tatt..." "Mamma gikk ikke til legen, så kanskje hun utsatte oss for projisering. Selv om jeg har vært skada så har vi liksom ikke gått til legen".

Hun beskriver seg selv som en "guttejente" som var mer populær blant guttene enn blant jentene, da hun våget ting som de fleste jenter ikke gjorde, for eksempel å stupe fra 10-meteren. Hun ble også respektert av medelever fordi hun hadde sterk rettferdighetssans og turte å si i fra når noen ble behandlet urettferdig.

Da Cecilie var 13 år, flyttet familien fra et tettbygd sted på Østlandet til en gård som lå isolert til på et mindre sted. Nå var det langt til fritidsaktiviteter og venner.

Fotballtreningen, som hun tidligere hadde kunnet ta seg til selv, måtte hun kjøres til. Hun fikk nye venner, men da de fikk kjærester, var hun mye alene eller sammen med sin far:

" Det var litt sånn trist, og jeg sov mye og var sliten."

Foreldrene hadde et konfliktfylt forhold, preget av at mor bestemte premissene og far

innrettet seg etter disse. Cecilie hadde rollen som mekler, konfliktløser og rådgiver hjemme:

"Jeg mener jeg har vært mekler mellom mor og far når det var problemer"... "De bare krangla, så jeg måtte gå i mellom dem. Jeg var både rådgiver og konfliktløser."

Hun ble innviet i de voksnes problemer og opplevde at det var for utydelige grenser mellom voksen- og barneverdenen. Hun eksemplifiserer dette med at far informerte henne som barn om mors utroskap og fortalte henne det når mor hadde skadet ham. Mor brukte fysisk vold mot far og Cecilie, og bror brukte fysisk vold mot mor og Cecilie.. Mor fikk ofte raserianfall når hun drakk alkohol og må ha hatt et alkoholproblem, mener Cecilie. Selv har hun aldri hatt rusproblemer av noe slag. Cecilie kan ikke huske at far gikk i mellom eller trøstet når mor eller bror hadde utøvd vold mot henne:

"Jeg tror nok pappa kunne vært sterkere. Han kunne sagt fra eller gjort noe med det".

Cecilie husker mor som lite tilstedeværende i oppveksten hennes. Det var far som stelte Cecilie, leste for og lekte med henne, var til stede under fotballkamper og på foreldremøter og kjørte henne og venninnene på fest i helgene. Slik Cecilie husker det var mor aldri med på disse tingene. På spørsmål om hun følte seg betydningsfull og verdsatt av sine nærmeste, svarer hun:

"Ja, på noen områder. Pappa var liksom den som så meg, men mamma var ikke til stede på en måte..."

Cecilie forteller at hun alltid har vært nært knyttet til faren sin, og at hun alltid har vært trygg på at han var glad i henne. Venninnene hennes syntes han var "kul", og hun var stolt av ham. Men samtidig følte hun seg mye alene, også fordi far ikke skjermet henne mot volden fra mor og bror. Hun opplevde at hun da ikke ble sett og tatt på alvor, og *"man tar ikke seg selv alvorlig når man ikke blir tatt på alvor av andre!"* Cecilie beskriver foreldrenes oppdragerstil som "fri barneoppdragelse", med få plikter, regler, hverdagsrutiner og kontroll. Hun kunne være ute så lenge hun ville, se på TV så lenge som og hva hun ville. De behøvde heller ikke å følge vanlige regler for skikk og bruk, for eksempel sitte til bords og spise middag. Hun kan huske at hun savnet dette.

På spørsmål om hun trodde at hun selv kunne gjøre noe for å komme ut av vanskene,

svarer hun at hun tenkte at hun måtte gjøre mor glad, slik at hun ikke ble sint og voldelig. Hun prøvde å være "i forkant" ved å gå tur med hunden, rydde i huset og lignende for å blidgjøre mor. Dessuten passet Cecilie på å være så lite hjemme som mulig.

Foreldrenes sosiale nettverk var lite. Familien hadde sjelden besøk, hverken av slekt eller venner.

Cecilie har forstått det slik at hun var et lett barn å ha med å gjøre. Hun er blitt fortalt at hun var blid, sympatisk, lett å glede og sosial. Hun var sjelden sint, bortsett fra kanskje på fotballbanen, men det var konkurranseinstinkt og ikke aggresjon. Hun fikk lett venner, men følte seg ofte dominert av venninnene. Hun var mye på besøk hjemme hos venninnenes familier:

"Venninnen min var litt dominerende og sterk personlighet. ...Jeg var sånn at jeg kunne gjøre hva som helst og var fornøyd. ...Jeg har alltid fått ny familie, på en måte, har fått lov å være med venninnenes familier på ferier og spist middag hos dem og spist boller.".... "Det var så trygt og ordnings i andre familier. Ryddig. Så jeg har vært heldig med det."

På skolen husker hun seg selv som en blid, sosial, men stille elev. Cecilie var flink i sport, spesielt fotball, og det var kroppsøving hun likte best av skolefagene. Men hun strevde mye med matematikkfaget. Av denne grunn trivdes hun ikke så godt på skolen, og hadde nesten alltid på seg grå klær for å synes minst mulig og slippe å måtte svare på spørsmål. Hun opplevde seg stigmatisert fordi hun ble tatt ut av klassen og fikk spesialundervisning fra første klasse av og gjennom første del av barneskolen, inntil hun selv krevde å få være inne i klassen. Hun tror at hun har overført prestasjonsangsten og den negative selvtilliten hun følte i forhold til matematikken, til andre mestringsområder:

"Klart det har gjort noe med meg at jeg ikke mestret og gjorde det dårlig og ikke forsto i det hele tatt"....."Jeg følte prestasjonsangst. Jeg projiserte det til andre ting, som kjøring".

Cecilie synes at hun ikke ble tilstrekkelig sett av de voksne på skolen. Hjem og skole hadde liten kontakt vedrørende hennes matematikkvansker. Hun husker det slik at

støtte, oppmuntring og ros fra lærerne var nærmest fraværende, selv om de må ha sett at hun slet veldig.

Etter at hun var ferdig med videregående skole tok hun selv kontakt med spesialist.

Utredningen konkluderte med en dyskalkuli - diagnose. Hun fikk hjelp, og besto eksamen i matematikk da hun gikk opp som privatist.

På spørsmål om hva hun i oppveksten så på som årsaken til den vanskelige familiesituasjonen, svarer hun at hun tenkte at det var morens skyld. For det var hun som vanligvis startet konfliktene hjemme, og det var hun som "slo og terroriserte". Årsaken til skoleproblemene og matematikkvanskene, forklarte hun imidlertid med egen tilkortkomming :

"Jeg tenkte at jeg var dum"...."Jeg følte meg skikkelig mislykka. Alt var min skyld."

Cecilie forteller at hun aldri snakket med noen overhode, hverken venner eller voksne, om det som var vanskelig: *"Når mamma banka meg, sa jeg ikke det."..."Jeg syntes det var litt vanskelig. Jeg skulle skjule ting".*

Hun beskriver hvordan hun for å lette sitt hjerte for tunge tanker, skrev dagbok.

Særlig på ungdomsskolen og på videregående skrev hun mye: *"Da fantaserte jeg og fortalte meg selv hva jeg skulle gjøre. Dagbok var fint å ha, og jeg har tatt vare på den. Så det var faktisk en strategi, å snakke med boka."*

Etter videregående begynte Cecilie på folkehøgskole. Der gikk hun på en linje for selvutvikling og lærte mye om psykologi, samspill og konflikt. Hun beskriver dette med begeistring i stemmen som et veldig fint år. Når vi senere i intervjuet spør henne om hva som har vært den beste perioden i hennes liv, svarer hun at det må ha vært dette året på folkehøgskolen. Men legger til at det er vanskelig å si, fordi det jo er noe bra i alle perioder.

Den verste perioden i hennes liv husker hun godt. Det var da hun strøk i matematikk på videregående, og trodde at hun ikke kunne utdanne seg videre. Også oppveksten med de vanskelige hjemmeforholdene blir trukket fram som en vond periode, samt det å ikke ha noen kjæreste når alle andre hadde det.

På spørsmål om hvilke forhold hun selv mener at har bidratt til at hun har klart seg så bra som hun har, holder Cecilie fram følgende personlige egenskaper: En positiv innstilling til mennesker, at hun har lett for å glede seg (*"kan glede meg til en*

brøds-kive eller frokost!") og er lett å glede, og at hun har evne til å skape nære relasjoner og god kontakt. I tillegg påpeker hun at hun alltid har vært i "straighte miljøer", hatt venner, vært flink i kroppsøving og at det aldri har vært press hjemmefra om å prestere:

"Jeg er ikke dårligere om jeg ikke gjør det bra. Pappa har vist at han er veldig glad i meg, uansett."

OLA

Informanten er en mann på 36 år. Han bor alene i leiligheten sin og har en hund. Han har fast arbeid og jobber i tillegg som freelanser i reklamebransjen. Hans lidenskap er biler og "mekking". I tillegg er han veldig interessert i norsk film og bruker mye tid på å se på gamle og nye filmer. Ola sier at han har noen arbeidskollegaer, men at han ikke har noe stort sosialt nettverk rundt seg. Han har kontakt med moren og faren sin, men søsteren sin ser han ikke så ofte.

Ola vokste opp sammen med sin mor, far og søster på et byggefelt med god beliggenhet. Han forteller at han opplevde å bli utestengt fra lek ute i gaten. Far var i fast arbeid, og mor var hjemme de første årene. Han sier at han hadde nærmere forhold til mor, i og med at hun var hjemmeværende. Han beskriver foreldrene sine som varme omsorgsgivere, men at forholdet alltid har vært:

"...anspent med begge foreldrene, men stort sett med fatteren. Vi krangla jo ikke hele tida, så det var hyggelig også."

Han sier at han har lett for å komme i konflikt med far, også i dag. Far mener at det Ola gjør ikke er bra nok. Og en av grunnene til at han kom på en institusjon i ungdomskolealder var nettopp konfliktene med far, i tillegg til faglig mestrings.

Det har ikke vært alkohol eller rusmisbruk i familien.

Ola sier at foreldrene var passe strenge, men at de kranglet litt om oppdragelsen. Om å ha oppgaver og plikter hjemme, sier han følgende:

"De prøvde vel å sette meg på et eller annet, men det gikk ikke så bra":

Som barn gikk Ola i korttidsbarnehage to dager i uken. Han måtte vente et år med skolestart fordi han ikke var skolemoden. Ola mener at han ble mobbet på grunn av

dette.

Han var i fin fysisk form i hele oppveksten og drev med svømming fram til ungdomskolealderen. Han hadde riktignok noen tics pga Tourette, men han hadde ikke fått diagnose på det tidspunktet. ADHD - diagnosen fikk han i 15-16 års alder. Ola forteller at det var vanskelig på skolen fordi man ikke visste noe om ADHD, og som han sier:

” Alle trodde at jeg var idiot.”

Han var mye alene på barneskolen og ble mobbet.

” Jeg husker at mange ganger hadde jeg ikke lyst til å gå på skolen i det hele tatt fordi jeg ble så plaga og mobba inn i mellom. Men jeg visste at hvis jeg skulka skolen skulle jeg få så mye kjeft at jeg skulka aldri. Det er sikkert mange som ville gjort det i min situasjon.”

Noen nære venner eller gode kamerater fikk han ikke, kun periodevis.

” Jeg var da godtatt til et hvis punkt, og så ble jeg alene et par måneder. Jeg skjønner ikke hvorfor det var sånn.”

Det hendte at mobbingen ble tatt opp i klassen hvis han eller mor sa i fra om episoder som hadde skjedd. Ola har likevel ikke følelsen av at læreren var støttende i sånne situasjoner. Han hadde for eksempel overhørt at læreren kom med en følgende uttalelse til Olas medelever:

”Ola kan være litt vanskelig. Han er meget spesiell og sånn, men hold dere unna ham så løser det problemet seg.”

Ola beskriver seg selv som utadvendt, og at det har alltid vært lett for ham å bli kjent med folk. Han kan likevel huske at på barneskolen var han noe skeptisk til hvordan folk skulle reagere på ham, og at han av den grunn holdt mye for seg selv.

” Når det ble friminutt så gikk jeg ut på jordet helt alene og gikk for meg selv i mine tanker fordi jeg ikke ville ha noen rundt meg.”

Han kan huske at han i barneskoletiden var mye lei seg og trist fordi han slet med skolearbeidet.

” Jeg kom hjem fra skolen og skulle gjøre lekser og gjorde lekser til jeg måtte legge meg fordi jeg greide det ikke. Til slutt fant dem ut at dette går ikke!”

Etter hvert fikk han gjøre lekser som var tilpasset ham hos undervisningsinspektøren og gjorde ferdig hjemmeleksene hos ham. På skolen ble han tatt ut av klassen, og fikk spesialundervisning i norsk og engelsk. Men Ola følte at han var flink i sløyd og historie. Han var vant til å snekre og lage ting fordi han hadde vært sammen med far sin på verkstedet hans.

Ola beskriver seg selv også som sint, og at han kunne få raserianfall. Medelevene syntes at det var morsomt å se på, og de prøvde å hisse ham opp noen ganger for å se på reaksjonene hans.

Ola tror at mor hans var lei seg på grunn av at han ikke hadde det bra på skolen. Spesielt etter at rektoren hadde fortalt at han hadde stått ved vinduet og sett på Ola som alltid gikk alene.

Ola kan ikke huske at han fortalte om vanskelige ting til noen, muligens til sin søster noen få ganger. Da det var konflikter hjemme, dro han alltid ut eller gikk på rommet sitt alene til alt hadde roet seg ned igjen.

Ungdomskolen gjennomførte Ola på en institusjonskole. Opplevelsen av å havne på en institusjon var skremmende i begynnelsen:

”Jeg tenkte at nå blir jeg satt bort. Gud vet hva dette er for noe.”

Han hadde fått forklart at han ikke ville klare seg på ungdomskolen, hverken faglig eller sosialt. Han har blandede opplevelser fra institusjonen, men tenker at oppholdet var til hjelp for ham.

Heller ikke på denne tiden hadde Ola noen nære venner, men han fikk en støttekontakt som var med ham til en mekkeklubb. Der møtte han en mann som fortsatt er en nær venn.

Vi spør Ola om han kan nevne noen positive vendepunkter i livet sitt, og da trekker han fram det at han har klart å ta drosjeløyve, og at han kan jobbe som drosjesjåfør. Han mener at han har klart det på grunn av at han har jobbet for det iherdig. Det er viktig for ham å kunne ha en jobb som han trives i.

”Et godt liv ” for Ola innebærer å kunne dele livet med en person han er glad, og at han kan kjøpe seg en større bolig etter hvert. Verkstedet, der han tilbringer mye av sin tid, er også viktig for ham også.

SIGURD

Informanten er en 25 år gammel enslig mann som bor alene i en leilighet sentralt i en storby. Han har to små barn som bor sammen med sin mor på en annen kant av landet. Sigurd var rusmisbruker fra han var ca 15 år og fram til for ca ett år siden. Da fikk han et ultimatum fra barnevernet om enten å kutte ut rusmisbruket eller bli fratatt samværsretten for barna. For å komme bort fra stoffmiljøet flyttet han fra hjembyen for et års tid siden. Han ser barna ca 1 gang pr måned, men snakker med dem på telefon oftere. Han jobber nå full tid på et lager, samtidig som han har planer om å ta opp igjen noen fag fra videregående skole. På litt sikt ønsker han å flytte tilbake til hjembyen:

"Ja, det er sikkert! Flytter senest om et år. Da er jeg ferdig med tredje påbygningsår, og da begynner ungene på skolen, og da er det viktig at jeg er i nærheten og kan hjelpe dem!"

Sigurds mor døde for noen år siden. Far bor noen minutters gange fra der Sigurd nå bor. De har tatt opp igjen kontakten, om enn i begrenset omfang, etter et flere år langt brudd. Den av søsknene han i dag har kontakt med, er den ett år yngre helsøsteren. Hun er bosatt i hjembyen. Sigurd har ikke kontakt med venner i hjembyen, da disse tilhører stoffmiljøet og *"det er jo de jeg skal holde meg borte fra!"* Han har et par venner, samt noen arbeidskollegaer som han er litt sammen med på fritiden. Men han jobber mye og har - etter mange år i stoffmiljøet - foreløpig nok med å venne seg til et vanlig liv, med vanlige hverdagsrutiner.

Han er tilfreds med sin nåværende livssituasjon:

"Har det veldig bra. Mye, mye bedre. Er ikke tilfreds med at jeg akkurat nå ser så lite til ungene mine, men ellers så klarer jeg meg mye bedre, har det mye bedre med meg selv. Har kommet meg vekk fra alt det som trakk meg ned, har mye mer struktur i livet. Alt er egentlig bedre!"

Sigurds foreldre ble skilt da han var et par år gammel. Han og lillesøsteren ble boende sammen med mor. Ikke lenge etter flyttet han som skulle bli deres stefar inn hos dem. Han var i fast jobb, mens mor var hjemmeværende. Mor og stefar var stoffmisbrukere:

"Vi ble tatt med til et misbrukermiljø som tilsvarer Plata i Oslo. Så vi vokste egentlig

opp der, i starten."

Etter en stund gikk far til rettssak for å få omsorgen for barna. Han vant, og de ble plassert på barnehjem. Etter ca et halvt år hentet han dem ut, og de ble boende hos ham gjennom hele oppveksten. Samvær med mor hadde de annen hver helg.

Sigurd vokste opp i et hyggelig nabolag. Han og søsteren fikk komme inn og se TV, og de fikk låne alt fra brød og melk til øl når far var for "sliten" til å dra ut og handle. Sigurd mener at naboene må ha visst at de ikke hadde det godt hjemme, men verken barnevernet eller andre ble noen gang varslet.

Sigurd forteller at han som barn hadde god fysisk helse, men at det har vært et problem at han alltid har vært liten og tynn. Han beskriver seg selv som et veldig innadvendt og usikkert barn, men at han ble mindre usikker og mer utadvendt med årene:

"Så oppdaget jeg at jeg kunne fortelle andre hva jeg hadde opplevd og sånn, at det ikke var så gale, og da ble jeg en mer utadvendt person, og da ble jeg mindre usikker, fordi i stedet for å sitte inne med det, var det bedre å si det, så ble jeg mindre usikker. Men jeg kan lett bli usikker i dag, også."

I barne- og ungdomsårene var han mye sint og lei seg, noe som hadde med familiesituasjonen og senere rusmisbruk å gjøre. Sinnet ga seg utslag i sterke raserianfall, der han slo vilt omkring seg og ikke visste hva han sa og gjorde:

"Alt som hadde skjedd med meg, måten jeg hadde blitt behandlet på, det sa klikk, og så ga jeg det tilbake til verden, og da ga jeg tilbake alt jeg hadde fått, liksom, de siste dagene."

Han opplevde å bli utestengt og mobbet i barndom og ungdom, da han alltid var den minste og lett å erte opp. Han slåss mye på barneskolen. Men da han kom over på ungdomsskolen gikk han over til "å være stygg psykisk" mot sine motstandere, enten disse var barn eller voksne. Han var svært verbal, og visste å finne fram til motstanderens svake punkt.

Sigurd følte seg aldri verdifull og sett av sin far:

"Nei, aldri egentlig, overhodet. Det jeg gjorde ble aldri godt nok, det var alltid feil. Alltid. Min far drakk mye, og han hadde eneomsorgen for meg og min søster, og da ble det mye å kjeft på oss, for han hadde jo sine egne problemer, og så lot han det

gå utover oss."

Han følte at far var glad i ham, og at han selv hadde veldig mye dårlig samvittighet fordi han ikke var slik far ønsket. Også i dag har han ofte dårlig samvittighet for noe han har gjort eller skulle gjort annerledes. Han opplever at han ble verdsatt av sin stefar:

"Han er veldig snill og rettferdig, han er snill, men har likevel de og de reglene og står for dem. Jeg har hatt mer kontakt med min stefar enn med min far!"

Far er universitetsutdannet og var i fast jobb gjennom hele Sigurds oppvekst. Han var alkoholiker og drakk spesielt i helger, og når han hadde vært på reiser i forbindelse med jobben. Han hadde et sterkt temperament og brukte ofte vold mot barna når de ikke oppførte seg som han ønsket. Ved en anledning var Sigurd hos en kamerat og skjønte at han ville komme for sent hjem. Fordi han var redd for å få juling av far, overnattet han hos kameraten:

"Og da jeg kom hjem neste dag, tenkte jeg: "Håper han ikke dreper meg nå!". Og så var han for sliten til at han orket å være sint. Da tenkte jeg: "Er det noen som har hørt bønnene mine?"

Både hos far og fars familie var forventningene til barnas skoleprestasjoner høye:

"Det var mye pressing på lekser og sånn, og du skulle ikke få noe hjelp, men alt skulle være rett og du skulle finne ut av alt sjøl."....."så kunne du sitte med leksene til åtte-ni om kvelden"... "Og viss vi ikke hadde over middels karakter i alle fag, måtte vi sitte og oversette minst en time fra en bok hver dag i sommerferien."

Skolefaglig gikk det ikke så bra. Sigurd hadde konsentrasjonsvansker og var utagerende. Selv tror han at han har dysleksi, men skolen grep aldri tak i det. Han trivdes dårlig på skolen, både fordi han ble mobbet, og fordi han syntes det var kjedelig og lite utfordrende. Han og hans gode evner, spesielt i matematikk, ble ikke sett. Han ble tvert imot tatt ut av klassen for å få spesialundervisning i matematikk, som var det faget som han likte best og mestret godt. Han hadde også lav status i klassen blant medelevene, og

"hadde ikke noe behov for å være med lærerne, de var jeg jo i krig med, uansett..."

Samarbeidet mellom hjem og skole var mangelfullt. Far fikk meldinger fra skolen om det som var negativt, og Sigurd ble straffet for dette hjemme. Mor engasjerte seg aldri

i barnas skolehverdag. Først da han kom på videregående skole følte han at han ble verdsatt for hva han var og hva han kunne. Han gikk på linje for elektronikk og fikk holde på med det han likte best. Lærere og medelever oppdaget at han hadde mye å by på faglig, og han fikk for første gang gode karakterer og ble brukt som hjelpelærer. Nå fikk han en annen status og en annen rolle enn hva han hadde hatt tidligere i sin skolekarriere. Dette fordi han ble møtt på en annen måte, tenker han i dag: *"Det var en ny start for meg."*

Han opplever selv at han i dag mestrer teorifag godt:

" Vet ikke, men egentlig har jeg veldig lett for skolearbeid. Før jeg begynte å røyke, så hadde jeg sinnsykt god hukommelse. Synes alt sånt går veldig lett. Når jeg får drive med bare fag jeg liker, så kommer jeg til å gjøre det godt, uansett."

"Den gode lærer" er slik Sigurd ser det en lærer som setter seg i respekt fra starten av, men som også er venn med elevene. Hun må ha humoristisk sans, men ikke henge ut enkeltelever. Hun må ha evnen til å sette grenser, og forsikre seg om at alle har forstått lærestoffet før hun går videre.

Sigurd fortalte aldri til noen, verken til venner eller voksne, om hvordan han hadde det hjemme.

"Spørsmålet er om du tror og vet at dine foreldre gjør noe som er galt..." "Om du vet at det skulle vært annerledes, og det er ikke bare noe du ønsker, men du vet at det faktisk er noe som er feil her. Jeg følte at det var vanskelig og hadde et ønske om hvordan det skulle vært, men ikke at det var feil..Nei, det var ikke noe å snakke om, for det var bare sånn det var..."

Når det gjelder hverdagsrutiner, regler, grenser og kontroll, så var det hos far for strengt med hensyn til hverdagsrutiner, regler og grensesetting, mens det var for lite kontroll med hva han drev på med på fritiden og hvem han var sammen med, synes. Hos mor, derimot, var det for lite av alt dette, noe han tilskriver mors rusmisbruk. Han beskriver sin far som en kjølig omsorgsperson, mens han omtaler sin mor med varme i stemmen som *"snill og grei og varm. Hun ble jo sur og hun kunne slå, hun også, men det var mye mindre enn min far."*

Sigurd fikk tidlig mye ansvar hjemme. Fra han gikk i første klasse måtte han følge lillesøsteren til og fra barnehagen - en tur på 1 km - når far var "syk" og ikke orket.

De måtte også gjøre husarbeid tidlig; vaske tøy og gulv, støvsuge o.l., fra de var 7-8 år gamle.

Han er blitt fortalt at da de var små, fikk han og søsteren kontakt med "alle", men etter hvert ble det slik at *"var det noen tøffe der, så var jeg utenfor det, ikke sant, men enkeltpersoner som ikke var tøffe, de fikk jeg veldig lett kontakt med."*

Men han har aldri likt å bli kjent med nye mennesker. I nye settinger føler han seg ofte usikker, utrygg og observert. Fram til han var 15-16 år hadde han noen venner, men etter at han begynte med stoff, mistet han dem alle.

" Usikkerhet er vel det som har gjort at jeg begynte med dop. Usikkerhet er vel kanskje der hvor alt stammer fra. Der kommer også aggresjonen fra. Du er usikker på alt rundt deg, og du har ikke kontroll på dine egne følelser, det blir for mye av alt." På fritiden drev Sigurd med fotball, stuping og ballett.

Måten han sluttet på aktivitetene på, var ved ikke å møte opp:

"...Tror igjen det er fordi jeg ikke tørr å ringe å si i fra. Da må jeg jo liksom snakke med noen."

Far var lite interessert i hva Sigurd drev med på fritiden. Det som telte, var at han presterte på skolen. Trivsel var av underordnet betydning. Når Sigurd fikk melding med hjem fra skolen, var far aldri interessert i å høre Sigurds versjon. Det var hans skyld, lærerne hadde alltid rett. Også hjemme var det slik at Sigurd fikk en opplevelse av at det var hans skyld når noe gikk galt.

Sigurd tenkte ofte at han - for å komme ut av den vanskelige situasjonen hos far - skulle flytte til mor, men det ble med tanken:

"...og samtidig visste du at din far var glad i deg og at han kom til å bli lei seg.. Min mor sa at det ble mulig når jeg ble 13 og sånn...så det var bare en drøm, men jeg gjorde aldri noe med det."

Det positive vendepunktet i Sigurds liv var da han i en alder av 15 år tok et oppgjør med sin far. Da faren ville slå til ham, ristet Sigurd ham og slengte ham vekk:

"Og siden da har han aldri turt å gjøre noe med meg. Da skaffet jeg meg bolt på døren. Etter det var jeg alltid på rommet mitt med døren boltet. Da mistet han egentlig all makt over meg, og jeg fikk kontroll over ham. Fortsatt kunne han skrike

og banne til meg, og jeg til ham, men det viktigste var at jeg slapp den slåingen."

Sigurd fremhever også det å bli far som et positivt vendepunkt:

"Den store forandringen, det er ungene."..."endelig struktur på livet, endelig var det noen å bry seg om, de fikk i gang livet mitt, mye. Det kan jo hjelpe deg som person også, at du bryr deg mindre om deg selv. Å ha barn, det burde være nok for de fleste, til å klare det meste. ."

Det samme gjelder hans beslutning i ungdomstiden om å lære seg selv opp til å tenke mer positivt og bli mer utadvendt.

Sigurd synes at den beste perioden i hans liv var da han bodde sammen med barna.

Den verste var oppveksten, før han satte seg i respekt hos faren og slapp å få så mye juling. Sigurd mener at han kan takke sine egne personlige egenskaper for at han klarer seg så godt som han gjør i dag:

"vet ikke helt...egenskapen min er vel kanskje det at jeg har begynt å forstå hvordan jeg egentlig fungerer. Ingen andre personer - ingen venner, ingen voksne - som har tatt kontakt eller noe sånt...det er noe jeg har gjort helt selv"..."og i tillegg det at jeg er så glad i barna mine. "

Han vet ikke helt hvem som kunne ha hjulpet ham selv da han vokste opp. For på barnehjem ville han ikke ha vært.

"Greit at jeg skulle ønske mye hadde vært annerledes, men da ville jeg jo ikke ha blitt den jeg er i dag. Nei, jeg kan ikke se hvem som skal klare å fange det opp når du er liten, utenom lærerne og barnehagen. Men det er et fåtall av lærerne som vil støtte deg, de vil kanskje synes synd på deg, ja, men du blir stemplet, uansett.."

Et godt liv for Sigurd innebærer en jobb han kan trives i, der han får brukt evnene sine, og å få være der for ungene. Han har stor tro på at han vil få det til:

"Jeg tror ikke det er noe jeg ikke klarer...det er jeg veldig glad for at jeg føler...optimismen på at jeg kan klare det meste. Man må gå et lite stykke av gangen, og noen ganger må man gå litt tilbake for å gå en annen vei. Det viktigste er at du er fornøyd når du kommer fram!"

ALI

Informanten er en 25 år gammel, enslig mann som jobber som kelner. Ali har ingen

søsken. Han har mye kontakt med sin onkel og bestemor, og han har et stort nettverk av venner og bekjente. Faren sin hadde han ikke kontakt med i mange år, men da far for ikke så lenge siden ble alvorlig syk, flyttet Ali midlertidig hjem til ham.. På fritida spiller han sjakk, fotball og bordtennis og er sammen med kompiser.

Ali omtaler sin nåværende livssituasjon som den beste perioden i sitt liv:

"Det er nok nå, det, faktisk. Nå for tiden. Jeg gjør det jeg vil, stresser ikke, jeg har det bra, kan du si."

Kelneryrket trives han godt i, også fordi han får bruke sin menneskekunnskap i forhold til kunder.

Til fremtidsplanene hører å fortsette å jobbe i restaurantbransjen og kjøpe seg egen leilighet. Han smiler når han forteller at:

"Etter at jeg har gjort det, kan jeg tenke på neste steg, da, som er å åpne min egen restaurant. Og den skal bli bedre enn alle andre!"

Ali ble født i Iran. Da han var et år gammel, ble mor og far skilt. Det første året bodde han hos mor. Men så gikk far til rettssak og ble tilkjent omsorgsretten. Etter dette har ikke Ali hatt noen kontakt med sin mor. Bestemor har fortalt at far ville at Ali ikke skulle huske noe om henne, så alle fotografier ble ødelagt, og hun blir sjelden nevnt i familien. Faren var med i motstandsbevegelsen Mujahedin. Da Ali var ganske liten måtte han flykte til Irak, mens Ali ble igjen i Iran sammen med onkel og bestemor. Han husker denne tiden som en trygg og god periode i livet. Han var alltid glad og hadde mange venner. Ali så ikke faren, som hadde kommet som flyktning til Norge et års tid før, igjen før han og bestemor kom til Norge på familiegjenforening da Ali var 11 år:

"Jeg husker det ennå, da jeg kom på flyplassen og så faren min: "Hvem er du som kommer og skal være faren min nå, etter så mange år? Jeg har bestemor og onkel, trenger ikke deg!", liksom. Jeg husket jo ingenting av ham, bare at han bar en koffert og så gikk hjemmefra. "

De bodde først på et flyktningemottak, og så på fem ulike steder i byen. De opplevde fremmedfiendtlighet og rasisme, men også vennlighet, spesielt fra eldre, kvinnelige naboer.

Far gjorde etter Alis mening den feilen at han gikk inn i pappa -rollen umiddelbart

etter at Ali kom til Norge. Ali opplevde ham som autoritær, med strenge grenser, men med for liten kontroll med hvor Ali befant seg og hvem han var sammen med.

Familien hadde hverdagsrutiner som felles middag og faste innetider, men Ali blåste ofte i dem. Da kom det en masse formaninger og beskyldninger fra far:

"Du er sånn som mora di", og bla, bla, bla...det orket jeg ikke...hodet ditt sprekker, liksom, dette hadde jeg hørt så mange ganger før."

Far forventet at Ali skulle lære seg norsk i løpet av et halvt år. Senere fungerte han som tolk for far og bestemor.

Ali beskriver hjemmesituasjonen som vanskelig. Far så potensielle farer lure overalt i det vestlige, norske samfunnet. Ali opplevde hans formaninger som plagsom masing. Atmosfæren hjemme var tung og gledesløs. Kun når de hadde besøk, og det forekom sjelden, var det smil og glede å se. En dag Ali kom fra skolen, satt det en fremmed, russisk dame i stua. Det viste seg at hun var fars nye kone:

"Og så var faren min bare opptatt av henne og barna hennes. Men jeg tenkte: "Hva med meg, jeg er også barnet ditt!" , liksom."

Ali følte seg verdsatt av bestemor, men ikke av far.

Han hadde mange plikter hjemme, men fikk aldri penger av far til eget bruk, og begynte å stjele.

Fordi det var *"så mye kaos og problemer hjemme"*, likte ikke Ali å være der. Han oppholdt seg derfor mye på en ungdomsklubb i bydelen der han bodde. En dag tok en av feltarbeiderne Ali til side. Hun hadde sett at han ble fort sint, virket forknytt og trist. Nå fikk hun Ali til å fortelle hvordan han hadde det hjemme. En kjenning av henne jobbet i barnevernet. Ali ble anbefalt å oppsøke henne, noe han gjorde, og sier med varme i stemmen:

"Hun Monica, og jeg holder fortsatt kontakt med henne!"

Så dro han hjem, hentet sakene sine og flyttet på hybel som 15-åring, med tilsyn av barnevernet fram til han var 18 år.

Ali har alltid hatt svært god fysisk helse. Han var et talent i fotball, og er bitter på faren, som ikke lot ham få melde seg inn i en fotballklubb, til tross for at onkelen gjorde ham oppmerksom på hvilket talent Ali var.

Når Ali hadde problemer, gikk han til onkelen sin:

"For slik jeg så det, så var han den smarte i familien. Jeg holdt på å gå i den fella, at det var de andre sin skyld. Det var han som åpnet hjernen min og fikk meg til å tenke. Ordene ble som nøkler som åpnet hjernen min. Han kunne gi meg en grunn, ikke sant, for hvorfor jeg reagerte som jeg gjorde. Han kunne jeg snakke med om alt, mens faren min... jeg kaller ham ikke pappa, en gang, sier ikke navnet hans, heller.

Han opplevde bestemoren som den beste morserstatning som fantes, og savnet egentlig aldri sin mor.

Ali beskriver seg selv som en innadvendt person de første årene han var i Norge, men at dette senere forandret seg:

"Da jeg var yngre gikk jeg med ting inni meg helt til det sprakk og kom ut, men etter som jeg ble eldre skjønnte jeg at det var bedre å fortelle den andre personen hvilken situasjon han har satt meg i."

Far var i fast jobb som håndverker inntil han for noen år siden fikk en yrkesskade og ble uføretrygdet. Hverken han eller Ali har noen gang hatt rusproblemer.

Ali trivdes godt i grunnskolen. Om lærerne sine sier han:

"De hjalp meg hele tiden og lot meg ikke gå alene i friminuttene, passet på at jeg hadde det bra."

Det var særlig én lærer han likte godt. Hun hadde vært i hjemlandet hans og hadde derfor kjennskap til forholdene der. Men Ali synes likevel at lærerne kunne gjort mer for ham:

Lærerne var sånn at når de fant ut hvem som kunne mest, så hjalp de bare ham. Og da tenkte jeg: "Hallo, jeg er også best i noe!" Jeg var for eksempel best i gym, mens han som var flinkest i de andre fagene ikke kunne løpe en gang, han gadd ikke å løfte beina, ikke sant."

Det faget han likte best, var kroppsøving, som han fikk toppkarakter i. I de andre fagene var karakterene dårligere. Han tror dette henger mye sammen med språkproblemer. I begynnelsen ble han ertet av medelever, var lett å provosere og mye sint. Det gikk bedre etter hvert som de ble mer kjent med ham, og han fikk tre kamerater som fortsatt er bestekompisene hans. Han er mye hjemme hos familien til

en av dem, og feirer alle høytider sammen med dem. Ali er tilbakeholden med å knytte seg for nært til mennesker. Han har opplevd flere ganger at jevnaldrende har tatt kontakt fordi de vil ha noe av ham, og ikke primært for å være venner.

Når noe negativt skjedde på skolen, fortalte han aldri noen voksenperson der om det. Vennene kunne han derimot gå til.

Etter ungdomsskolen gikk han på hotell - og næringsmiddellinjen på en videregående skole; først to år på skolen, og så to år i lære. Der stortrivdes han, både med fag og lærere.

Like før han begynte på videregående skole, ble det gjort innbrudd i leiligheten hans. Hele leiligheten ble tømt; tyvene tok med seg så å si alt han eide:

"Da lærte jeg meg å blåse i materielle ting. Tenkte positivt. Tenkte "det der kan ikke være verdt mer enn 20 000 kroner, det tjener jeg jo inn på en måned!" Måtte bare skaffe meg klær og noe å spise, det var det eneste jeg trengte. Jeg lærte noe av det: Det er mye som er viktigere enn materielle ting!"

Ali opplever denne hendelsen som et vendepunkt i livet. Det var en dramatisk opplevelse, og på sett og vis den verste perioden i hans liv. Men fordi han klarte å se den som en erfaring han kunne lære noe viktig av, snudde han det negative til det positive:

"...tenker man gode tanker, i stedet for....du blir optimist. Jeg var pessimist i ganske lang tid, men så lærte jeg at man ikke skal være det, for man må tenke bra tanker for at det skal skje bra ting!"

"Den gode lærer" er for Ali den som forklarer og begrunner lærestoffet, og ikke bare slår fast hvordan ting henger sammen. Læreren må være flink til å se elevene og om de har fått med seg det han har sagt:

"Sørge for å ha den tilliten, så alle elever kan spørre uten å føle seg dumme."

Han synes barnevernet burde ha kommet tidligere inn i hans tilfelle, slik at han og faren kunne ha fått hjelp der hjemme før det hadde gått så langt at han som 15-åring måtte flytte for seg selv.

På spørsmål om hva eller hvem som har gjort at han har klart seg så bra, svarer han at det er onkelen. Han tror også at det har hjulpet ham at han selv alltid prøver å tenke

positivt. Et godt liv for Ali er et liv uten krangel:

"Bare snakk og kos, hygge, det er et godt liv for meg. Stifte familie og sørge for at det ikke skjer noen krangling, jeg har fått nok av sure ansikter, jeg vil ha noe glad å se på!"

6 Hvilke faktorer har hatt betydning for informantenes resiliente utvikling?

Vi vil i dette kapitlet tolke og diskutere resultatene av undersøkelsen vår, satt opp mot problemstillingene presentert i kapittel 1 og i lys av aktuell teori og relevant forskning, gjort rede for i kapittel 2.

6.1 Hvilke risikofaktorer har våre informanter vært eksponert for?

Vi finner det nødvendig å starte opp dette kapittelet med å oppsummere og drøfte de risikofaktorene i våre informanters oppvekst som vi vurderer som de mest betydningsfulle i en resilienssammenheng (Vedlegg 6). Dette fordi resiliens jo er uløselig knyttet til risiko, og for å kunne drøfte hvilke resiliensfaktorer som har vært viktige for våre informanters positive utvikling, må disse ses i forhold til de risikofaktorene hver og en av dem har vært eksponert for. Vi har delt avsnittet inn i to underpunkter; Individuelle risikofaktorer(6.1.1) og Risikofaktorer i familie og nettverk for øvrig og i relasjonene mellom disse(6.1.2). I punkt 6.2 vil vi så med utgangspunkt i problemstillingene drøfte resultatene av undersøkelsen vår.

6.1.1 Individuelle risikofaktorer

Temperament

”Alt som hadde skjedd med meg, måten jeg var blitt behandlet på, det sa klikk, og så ga jeg det tilbake til verden, og da ga jeg tilbake alt jeg hadde fått, liksom, de siste dagene.” (Sigurd)

”Usikkerhet er vel kanskje der hvor alt stammer fra. Der kommer også aggresjonen fra. Du er usikker på alt rundt deg, og du har ikke kontroll på dine egne følelser, det blir for mye av alt.”(Sigurd)

I følge Fergusson og Horwood(Luthar, 2003) reduserer det å være jente risikoen for å utvikle eksternaliserte vansker, mens det å være gutt reduserer risikoen for å utvikle

internaliserte problemer. Begge kjønn synes altså å ha kjønnstypiske styrker og sårbarheter. Fire av våre informanter viste aggressiv og utagerende atferd i oppveksten. Atferdsvansker og utagerende atferd blir ofte fokusert på i internasjonal litteratur som sterke risikofaktorer i resilienssammenheng (jf. kap.3). I bunnen av slike vansker ligger det ofte et voldsomt raseri, noe Sigurd formidler i de ovenstående sitatene.

Kan vi ut i fra datamaterialet vårt si noe om hvorfor Sigurd var så sint? Som redegjort for i kapittel 3, kan en for streng oppdragerstil med for mange regler og grenser og for lite frihet og selvstendighet, medføre eksternaliserte vansker, som utagering og aggresjon, slik blant annet gjaldt for Sigurd i vårt utvalg. Hans fars oppdragerstil må kunne beskrives som autoritær, med liten vekt på barnas trivsel og utfoldelse, høye krav til prestasjoner, spesielt i skolesammenheng og – ikke minst – jevnlig bruk av korporlig avstraffelse. Vi har inntrykk av at Sigurds far heller ikke var en person som i særlig grad benyttet seg av ”verbal persuasion” i forhold til barna, og Sigurd følte seg lite sett og verdsatt av sin far. Alt dette kan ha bidratt til den usikkerheten som Sigurd forteller om i sitatet ovenfor, og dermed også til det sinnet og den utagerende atferden som han forteller at han hadde, ikke minst på skolen.

Sinne og aggresjon har med selvregulering å gjøre, noe som igjen henger sammen med trygg tilknytning og som er av stor betydning for skaffe seg og holde på venner (Luthar, 2006). Ola er den eneste av våre informanter som ikke har hatt venner i oppveksten. Han forteller at han var lett å provosere som barn og ungdom og da kunne vise et voldsomt sinne. Denne mangelen på selvregulering kan kanskje forklare noe av bakgrunnen for at Ola strevde med å få og beholde venner. Flere av informantene beskriver seg selv som innadvendte i oppveksten, og de forteller alle at de ofte var triste og følte seg ensomme: *”Det var litt sånn trist, og jeg sov mye og var sliten”* (Cecilie).

En for ”fri” og en for autoritær oppdragerstil kan begge medføre aggresjon hos noen barn, og tristhet hos andre (jf. kapittel 2). Hva utfallet blir, avhenger bl.a. av personlighetstrekk ved barnet og forhold i det øvrige nettverk. Tristhet og ensomhet vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Når alle våre informanter rapporterer om tristhet, tenker vi at dette blant annet kan ha med selvoppfatning, attribusjon og

affiliation å gjøre.

Samtidig viser de en sårbarhet gjennom blant annet fortsatt å være svært skeptiske til å slippe noen inn på seg, og usikkerheten i fremmede omgivelser kan fortsatt være plagsom og hemmende for noen. Anne viser en sårbarhet ved å fortelle at hun ikke våger å søke psykologisk bistand, for eksempel for å få hjelp til å bearbeide dødsfall, fordi hun er redd for å bli tatt for å være psykisk syk og *"bli sperret inne, igjen"*. Cecilie forteller om prestasjonsangst og om angst for å være alene hjemme og for å bli forlatt av samboeren.

Selvoppfatning, self-efficacy, affiliation og attribusjon

"Jeg tror ikke det er noe jeg ikke klarer. Det er jeg veldig glad for at jeg føler. Optimismen på at jeg kan klare det aller meste." (Sigurd)

Sigurd er et eksempel på at troen på egne krefter kan være god, men evnen til å sette ord ut i handling, lavere: Sigurd har en godt utviklet verbal kompetanse. Vårt inntrykk er at han også har svært gode kognitive evner. Hans *"foretrukne selv"* ga under intervjuet verbalt sett et inntrykk av at han hadde høy self-efficacy, det vil si at han hadde satt seg mål, hadde tro på at han kunne nå dem og visste hva som skulle til. Men allikevel tolker vi flere av utsagnene hans i andre sammenhenger og satt inn i intervjuet som helhet, som at han ikke klarer å sette ord ut i handling.

Det er på grunnlag av ett enkeltstående intervju vanskelig å bedømme en persons selvfølelse. Det er imidlertid ikke urimelig å tenke at flere av våre informanters selvfølelse ikke er god (nok), i og med at selvfølelsen er relasjonsbasert og grunnlagt i trygg tilknytning (jf. kapittel 3). Flere av våre informanter har opplevd avvisning, brutte relasjoner og ulike typer omsorgssvikt fra signifikante voksne. For Sigurds del, kan vi spekulere i om hans noe manglende handlekraft kan ha med mangel på både trygg tilknytning, gode relasjoner og *"verbal persuasion"* å gjøre. Vi tenker usikkerheten han føler i sosiale situasjoner kanskje virker hemmende på hans handlekraft: *"Tror igjen det er fordi jeg ikke tørr å ringe og si i fra. Da må jeg jo liksom snakke med noen."*

I vårt utvalg var det bare Ali som noen gang fortalte noen voksne om at de hadde det vanskelig. De fleste av våre informanter har altså gått alene med sin vanskelige hverdag. Dette sier de selv at skyldtes at de ikke visste at det var noe som det kunne snakkes om, og at de ikke hadde nok kunnskaper til å vite at de ikke hadde det slik barn bør ha det: *"Jeg tror at jeg egentlig ikke visste at det var ting man kunne snakke om."* (Anne)

I tillegg tenker vi at deres manglende hjelpesøkende atferd også kan ha med barns grenseløse lojalitet med foreldrene å gjøre, og med det faktum at det for de fleste barn er svært viktig å være "normal". Dermed gjør de gjerne det de kan for å skjule og dekke over det som ikke er "normalt" i deres tilværelse (Aftenposten, 2007), for eksempel vold i familien og foreldres rusmisbruk, som i flere av våre informanters tilfelle.

Av våre informanter var det bare Sigurd som la skylden for sin vanskelige hjemmesituasjon på seg selv. Også hans far ga Sigurd og søsteren skylden, enten det gjaldt negative episoder hjemme eller på skolen. Sigurd forteller at han fortsatt strever mye med dårlig samvittighet. Ofte kan han ligge våken om kvelden og tenke på hva han heller skulle sagt og gjort i ulike situasjoner. Denne nesten kroniske skyldfølelsen tenker vi at kan ha med både lav selvoppfatning, mangel på trygg tilknytning og gode relasjoner og fars mangel på positive tilbakemeldinger ("verbal persuasion") å gjøre.

Også Cecilie la skylden på seg selv, men da for matematikkvanskene, og ikke familiesituasjonen: *"Jeg tenkte at jeg var dum. Jeg følte meg skikkelig mislykka. Alt var min skyld"*.

Hun opplevde det slik at skolen ikke tok læreanskene hennes på alvor ved å forsøke å finne ut av hva de skyldtes. Dette gikk ut over selvoppfatningen hennes; følelsen av mislykkethet ble generalisert over til andre fag og mestringsområder på skolen.

6.1.2 Risikofaktorer I familie og nettverk

Omsorgssvikt

"Og da jeg kom hjem neste dag, tenkte jeg: "Håper han ikke dreper meg, nå!" Og så var han for sliten til at han orket å være sint. Da tenkte jeg: "Er det noen som har hørt bønnene mine?" (Sigurd)

Fire av våre fem informanter har vært utsatt for omsorgssvikt av nære omsorgspersoner i en eller annen form.

Foranledningen til ovenstående sitat er at Sigurd, som en kveld var på besøk hos en kamerat, skjønte at han ville komme for sent hjem. Av redsel for å få juling av faren, overnattet han hos kameraten. Sitatet sier noe om den grenseløse lettelsen Sigurd følte da han skjønte at faren var for sløvet av alkohol til å orke å bli sint på ham. Også Cecilie ble utsatt for vold i familien. Mor utøvde vold mot Cecilie og faren, og broren utøvde vold mot Cecilie og moren. I tillegg opplevde Cecilie at faren, som var hennes primære omsorgsperson, ikke skjermet henne mot volden og også sjelden trøstet henne etter slike voldsepisoder. Som redegjort i kapittel 3, så er nettopp dette at barnet er trygg på at primære omsorgspersoner er i stand til å beskytte det mot farer, ett av kjennetegnene ved kompetent foreldreskap (Luthar, 2006).

Alis far var en autoritær omsorgsperson, men han utøvde ikke fysisk vold mot Ali. Hans kommunikasjonsmåte kan imidlertid komme inn under begrepet ”psykisk vanskjøtsel”, da han var svært negativ i sin kommunikasjon med Ali, og jevnlig sammenlignet ham med moren, det vil si en person med i fars øyne mange negative egenskaper. Han følte seg med andre ord lite sett og verdsatt av sin far, noe som er helt grunnleggende for å skape en god og tillitsfull relasjon mellom barn og foreldre (jf. punkt 2.3).

Nok et kjennetegn ved kompetent foreldreskap er at foreldrene klarer å gi barnet en trygghet i forhold til at de makter å sette grenser og utøve ”passe kontroll” (jf. 3.3). Når dette mangler, kan det etter vår oppfatning klassifiseres som en type omsorgssvikt. Alle våre informanter, bortsett fra Ola, har opplevd at kontrollen sviktet. Flere av foreldrene har kommunisert tydelige – i flere tilfeller *for* tydelige, slik barna har opplevd det – grenser med hensyn til innetider, felles måltider, osv., med de har i mindre grad maktet å skaffe seg informasjon om hvem barna var sammen med og hvor de oppholdt seg. Dette gjelder for både Sigurd, Ali, Cecilie og Anne. I tillegg hadde de to siste veldig få regler og grenser, jf. Cecilies foreldre som praktiserte en ”fri barneoppdragelse”, der alt tilsynelatende var tillatt. Sigurd

opplevde dessuten svært ulike oppdragerstiler hos far og hos mor, der det var for mange og for strenge grenser og regler hos far, men for få hos mor, og for liten kontroll hos begge.

Alis far spurte og formante, men etter som den trygge tilknytningen, respekten og tillitsfulle dialogen dem i mellom manglet, hadde hans formaninger ingen gjennomslagskraft hos Ali.

"Følte meg aldri, egentlig, overhodet sett av min far. Det jeg gjorde var aldri godt nok, det var alltid feil. Alltid." (Sigurd)

For at relasjonen barn – voksen skal bli positiv og resiliensfremmende, trenger barna som redegjort for i kapittel 2 trygge og stabile voksne som gir ros og anerkjennelse.

Verken hos Alis eller Sigurds far synes disse sentrale omsorgsegenskapene å ha vært sterke nok. Ali var imidlertid langt heldigere stilt enn Sigurd her, da han hadde en bestemor og en onkel som i alle fall et stykke på vei kunne fylle rollen som signifikante andre.

Skilsmisse

"Da den nye mannen kom inn, ble alt kaotisk, og jeg hadde mye sinne i meg." (Anne)

Tre av våre informanter har opplevd at foreldrene ble skilt. En skilsmisse behøver ikke i seg selv å være noen stor belastning for barn, det er prosessen før, under og etter skilsmissen, barnets sårbarhet og ikke minst de voksnes takling av situasjonen, som avgjør hvilke følger den får for barnas psykiske helse. Dersom barnet har vært vitne til foreldrekonflikter over lengre tid forut for bruddet, foreldrene fortsetter å krige etter skilsmissen og i tillegg trekker barnet inn ved direkte eller indirekte å kreve at det tar parti, vil en skilsmisse kunne få alvorlige følger for barnets utvikling:

"Det kan være en stor påkjenning for mange barn og unge når foreldrene er i konflikt."... "Det er særlig unge jenter som har opplevd foreldres skilsmisse eller samlivsbrudd, som får økte symptomer på angst og depresjon gjennom ungdomsårene."... "Vi vet at det ved en skilsmisse kan være vanskelig å fungere i hverdagen, og mange voksne blir da også sykmeldt. Men ofte tenker vi i for liten grad

på barn og unge i en slik situasjon.” (Størksen, Dagbladet, 2007). Alle våre tre informanter hvis foreldre er skilt har opplevd skilsmisser som må kunne omtales som dramatiske med store konflikter mellom foreldrene både før, under og etter skilsmissen(jf.Ali, Anne og Sigurd, kap.4).

Parentifisering

”Jeg har vært mekler mellom mor og far når det var problemer. De bare krangla, så jeg måtte gå i mellom dem. Jeg var både rådgiver og konfliktløser.”(Cecilie)

Flere av våre informanter har etter vår vurdering vært såkalt ”forstrukne barn”, omtalt i kapittel 3. De har blitt pålagt og/eller har selv påtatt seg oppgaver av praktisk og emosjonell karakter som i mange tilfeller har vært for store og tunge, barnas alder og utvikling tatt i betraktning. Cecilie gjorde i tidlig alder mye husarbeid hjemme. Dette for å ”være i forkant” og blidgjøre mor, og slik forhindre at hun fikk et raseriutbrudd. Cecilie fungerte også som rådgiver for far om forhold som hørte hjemme i ”voksenverdenen”, og som mekler og konfliktløser i foreldrekonflikter.

Også Sigurd var etter vår vurdering et forstrukket barn. Han fikk som førsteklassing i oppgave å følge lillesøsteren til barnehagen en kilometer unna, ofte på kalde vintermorgener. Han og søsteren ble også satt til å gjøre tungt husarbeid som støvsuging og henge opp tøy allerede i en alder av 6-7 år. I hans tilfelle kan vi for øvrig også snakke om et fenomen vi vil kalle ”kognitiv forstreking”, etter som han måtte sitte og gjøre lekser til langt på kveld, og også i sommerferiene, dersom han ikke fikk gode nok karakterer.

Vi ser også en form for parentifisering i Alis tilfelle. Han fungerte som tolk for sin far og bestemor gjennom oppveksten. Barneombud R. Hjermann påpeker i sin kronikk *”Barnearbeid på norsk”* (Aftenposten 30.04. 2007) at barn med fremmedspråklige foreldre *”figurerer som tolker og oversettere i mange situasjoner, ikke minst når mor eller far mottar helsehjelp. Dette gir dem tilgang på informasjon de ikke vil eller bør ha, informasjon som ytterligere forrykker rollefordelingen i familien.”*

Fravær av mor

”Pappa var den som så meg, men mamma var ikke til stede, på en måte. I ettertid

synes jeg det er rart. Hvorfor gjorde hun det? Hvorfor ville hun ikke være med?”(Cecilie)

For både Ali, Sigurd og Anne fikk skilsmissene alvorlige følger. Deres mødre var, i mer eller mindre grad, fraværende i barnas liv etter skilsmissen. Alis mor forsvant for godt ut av livet hans, mens Sigurd og Anne etter skilsmissen hadde samvær med sine mødre bare annenhver helg. Alle tre hadde inntil skilsmissen hatt sine mødre som primære omsorgsgivere. Derfor var deres fravær i barnas hverdag sannsynligvis desto mer traumatisk for barna. I faglitteraturen, spesielt den av litt eldre da to, henvises det ofte til mor som den foretrukne primære omsorgsperson. I dag er det imidlertid stor enighet om at denne rollen kan fylles av andre voksne, for eksempel far eller en annen slektning(jf. kapittel 3). Forutsetningen er da selvsagt at denne ”morserstatningen” er stabil og gir god nok omsorg. Både i Sigurds og Annes tilfelle synes det rimelig å sette spørsmålstegn ved akkurat dette, i og med at deres fedre, spesielt Sigurds, sviktet på en del viktige områder. Anne hadde i tillegg ingen kontakt overhodet med sin mor i de tre årene hun var innlagt på en psykiatrisk institusjon.

Men ikke bare skilsmissebarn opplever fravær av en forelder, for fravær kan være av både psykisk og fysisk art. Cecilies mor var til stede fysisk, men likevel psykisk sett lite tilstede, i den forstand at hun knapt deltok i noen av de mest sentrale omsorgsoppgavene for Cecilie. Men også i kraft av å skape en på mange måter negativ relasjon til datteren, der hun ikke ble sett, og i tillegg med jevne mellomrom utsatt for vold, kan hun sies å ha vært fraværende i psykisk forstand.

Familienes sosiale nettverk

”Det skal en hel landsby til for å oppdra et barn.” (indiansk ordtak)

Tre av våre informanters familier har hatt et skjørt nettverk. Dette gjelder spesielt for Sigurd og Cecilie, hvis foreldre verken hadde samkvem med slekt, naboer eller venner i særlig grad. Også Alis far hadde et lite sosialt nettverk, men til gjengjeld bodde bestemoren hos dem gjennom hele hans oppvekst, og de hadde også en sjelden gang besøk av to onkler som også har flyktet fra Iran til Norge. Betydningen av det

sosiale nettverket understrekes i mye av faglitteraturen(jf. kapittel 2). Et godt nettverk kan til en viss grad kompensere for mager foreldrekompentanse og fungere som støtte og korrektiv til foreldrene, både direkte i forhold til barnet, og indirekte ved å gi råd og veiledning, samt praktisk hjelp til foreldrene, for eksempel i form av å være barnevakt eller uformell støttekontakt. Når de tre nevnte familiene har hatt et lite sosialt nettverk, har de gått glipp av den viktige støtten og korrektivet som et godt nettverk kunne ha gitt dem. En kan også tenke seg at den sosiale isolasjonen har bidratt til at barnas mangelfulle omsorgssituasjon ikke har blitt avdekket, ved at barna ikke har hatt noen utenfor familien som det var naturlig å gå til for å søke trøst og hjelp.

Skolegang

”Lærerne var sånn at når de fant ut hvem som kunne mest, så hjalp de bare ham. Og da tenkte jeg: ”Hallo, jeg er også best i noe!” Jeg var for eksempel den beste i klassen i gym, mens han som var flinkest i de andre fagene ikke kunne løpe engang, han gadd ikke å løfte beina.” (Ali)

Noe av det som har gjort sterkest inntrykk på oss i intervjuundersøkelsen, er at ingen av våre informanter har følt seg virkelig sett og verdsatt på skolen. Alle har opplevd seg stigmatisert ved å bli tatt ut av klassen og gitt et tilrettelagt tilbud. Samarbeid hjem- skole karakteriseres av alle informantene som mangelfullt eller fraværende. Ingen av dem kan huske at skole og hjem samarbeidet om deres ulike problemer i forbindelse med skolen. Et godt skole - hjem- samarbeid ville gjort det lettere for skolen å oppdage hvor vanskelig våre informanternes hverdag var og sørge for at det ble satt inn nødvendige hjelpetiltak.

Ingen av informantene opplevde noen gang gjennom hele sin skolekarriere at noen lærer eller andre voksne på skolen grep fatt i dem og spurte hvordan de egentlig hadde det. Dette til tross for at alle våre informanter som barn må ha vist tydelige tegn på en belastende livssituasjon. Luthar (2006) påpeker som nevnt i kapittel 2 at mange lærere bør bli seg mer bevisst hvilken viktig rolle de spiller i sine elevers liv. Når vi vet at en stabil og positiv relasjon til én voksenperson, selv om dette ikke er en

forelder, kan gi et sterkt bidrag til utvikling av resiliens, er det forstemmende at ingen av våre informanter opplevde en eneste lærer som en slik signifikant andre. De opplevde det heller ikke slik at de fikk oppmuntring og ros av sine lærere (jf. kap.2 om self - efficacy, der verbal oppmuntring er en sentral faktor for å høyne troen på egne krefter). To av våre informanter har for øvrig også opplevd seg mobbet av lærere, og to har følt seg mobbet av medelever. Kanskje ville disse lærerne – dersom de ble spurt – fremholdt at dette ikke stemmer, at de er sikre på at de har gitt oppmuntring og ros til alle sine elever, våre informanter inkludert. Men det sentrale her er ikke hva lærerne selv mener at de har gjort, men hva elevene deres opplever at de har gjort. Når vi vet hvor viktig mestringserfaringer er for barns selvoppfatning og dermed for risikoutsatte barns resiliens (jf. kap.3), er det tankevekkende at skolen i så liten grad i våre informanters tilfelle har vært i stand til å formidle ros og anerkjennelse til dem. Forskning viser at det er stor sammenheng mellom støttende lærere og gode relasjoner mellom lærer og elev på den ene siden, og sosial kompetanse hos elevene i forhold til jevnaldrende. Strukturerde, forutsigbare skolemiljø virker beskyttende, også der foreldre - barn- relasjonen er vanskelig (Luthar, 2006). Dette skal vi komme tilbake til i kapittel 6 om forslag til tiltak.

Vi har i denne del av Kapittel 6 drøftet de risikofaktorene som peker seg tydeligst ut som sentrale i våre informanters oppvekst. Som vi ser, har de alle erfaring med flere risikofaktorer (se også vedlegg 6; Risikofaktorer). Slik sett kan vi for dem alle snakke om kumulativ risiko, ved at nye problemer har lagt seg oppå tidligere, uløste problemer (Borge, 2003). På bakgrunn av dette er tankevekkende at våre informanter har hatt en relativt positiv utvikling, til tross for den kumulative risikoen de alle har vært eksponert for.

6.2 Hvilke resiliensfaktorer mener informantene har vært av betydning for at de i dag klarer seg relativt bra?

I det følgende skal vi drøfte de resiliensfaktorene som informantene selv opplever at har vært viktige for deres resiliente tilpasning, slik vi tolker utsagnene deres og sett på bakgrunn av problemstillingene våre (Vedlegg 7).

6.2.1 Individuelle resiliensfaktorer

Lett temperament

Cecilie kan stå som representant for resiliente barn med et lett temperament, det vil si at hun var aktiv, godlynt og tilpasningsdyktig (Gjærum, 1998): *"Jeg har fått høre av pappa at jeg var alltid blid. Jeg var lett å ha med å gjøre og lett å glede, og hadde et lett humør. Jeg var sjelden sint, og veldig stille på skolen."* Når man kjenner til Cecilies familieforhold og skolesituasjon, er det nærliggende å tenke at hennes lette temperament som barn har vært en viktig resiliensfaktor for henne. Sannsynligvis er dette lette temperamentet både miljø- og genetisk betinget. Med en mor som ikke viste at hun verdsatte og så Cecilie og som relativt kunne utøve fysisk vold mot henne, har det trolig vært en viktig og effektiv overlevelsesstrategi for Cecilie å være blid og stille, for ikke å påkalle seg morens vrede. Det samme gjelder også på skolen, der hun prøvde å gjøre seg "usynlig" ved å være utpreget stille og ta på seg grå klær de dagene matematikk sto på timeplanen.

Ali var også et barn med et lett temperament. Han er blitt fortalt at han i Iran, der han bodde fram til han var 11 år gammel, var svært godt likt, både av barn og voksne, og at han alltid hadde mange venner. Etter ankomst til Norge var han mye sint, men tilskriver det at han hadde språkproblemer og mistrikket sammen med faren. Som en følge av at norskferdighetene bedret seg, den positive tenkningen og flytting hjemmefra, fikk han mer kontroll over sinnet og ble igjen mer blid og utadvendt. Når Ali som den eneste av våre informanter opplevde å bli sett, i betydningen at han fikk omsorg, på skolen, tenker vi at dette kan henge sammen med hans blide vesen og tiltalende ytre, og slik vært en resiliensfaktor for ham.

Positivt tenkning

"Man må tenke gode tanker for at gode ting skal skje!" (Ali).

Brudal (2006) reiser spørsmålet om resiliens til syvende og sist dreier seg om fleksibilitet og toleranse i forhold til endringer i livet. Hun hevder videre at positive følelser og et optimistisk syn på livet fremmer denne fleksibiliteten. Ali og Sigurd kan stå som representanter for resiliente barn med et positivt syn på livet. Rettere sagt, de formidler at de som barn og et stykke opp i ungdomstiden var negative og

triste, men at de en gang midt i tenårene begynte å tenke positivt. Seligmans teori om ”lært optimisme”(Befring, 2006) er etter vår vurdering dekkende for fenomenet som både Ali og Sigurd beskriver, nemlig at de på et gitt tidspunkt ”bestemte seg for” å begynne å tenke mer positivt. De beskriver begge på en levende måte hvordan de begynte å instruere seg selv til å ikke la negative tanker få ta så stor plass og ved å tenke på det de hadde å glede seg over. Også Cecilies egenskap ”lett å glede”, kan tolkes som en form for lært optimisme. Det er ikke urimelig å anta at hun – om ikke på det bevisste plan, så kanskje på det ubevisste - kan ha trent seg selv opp til å fokusere på de små gleder i livet; *”Jeg kan glede meg til en brødslike eller en god frokost!”* Derved har hun kanskje også unngått å havne i det Skre(2007) omtaler som jenters automatiske negative tenkning, og som kan være en risikofaktor i resilienssammenheng.

Optimisme og positiv tenkning kan ha bidratt til økt fleksibilitet og toleranse for endringer i livet for både Ali, Sigurd og Cecilie(Brudal, 2006).

Self- efficacy og attribusjon

”Jeg mener og tror faktisk at jeg kan stå for at den eneste eller største grunnen til at jeg har kommet dit jeg er nå, er at jeg er så viljesterk og oppegående selv. Jeg vet hva jeg vil og jobber for det.” (Anne)

Sitatet ovenfor sier noe om informantens selvtillit og self-efficacy, om hennes selvstendighet og evne til å ta initiativ. Disse individuelle egenskapene nevnes ofte i faglitteraturen som sentrale resiliensfaktorer (Gjærum, 1998, Luthar, 2006, 2003). Våre informanter viste selvstendighet og initiativ til å forbedre sin egen situasjon og de ga ikke opp, ble ikke apatiske eller plasserte seg selv i en offerrolle (”lært hjelpeløshet”, jf. kapittel 3), til tross for manglende støtte fra omgivelsene. Eksempler på dette er at de søkte ut av familien når det ble for vanskelig å være der, skaffet seg ”reservefamilier”, krevde å få være inne i klassen for å slippe stigmatisering, tok selv initiativ til å få hjelp for matematikk- vansker, flyttet på egen hybel for å slippe hjemmefra. Men også ved å ta mye praktisk ansvar hjemme viste de selvstendighet og initiativ. I denne forbindelse vil vi bare kort henvise til det vi i punkt 5.1. har omtalt

som parentifisering, og som ikke bare er en risikofaktor, men også kan være en resiliensfaktor (Haugland, 2006). Når oppgavene er tilpasset barnets alder og modning, og det får anerkjennelse fra andre for utførelsen av dem, blir parentifiseringen adekvat og kan bidra til økt mestringsfølelse, god selvtillit og dermed resiliens for barnet(jf. kap.3). I tråd med dette er det mulig at Alis rolle som tolk for sine slektninger ikke bare har fungert negativt for ham, men også gitt ham mestringserfaring og dermed mer selvtillit. På samme måte som Cecilies rolle som mekler mellom foreldrene ikke har fungert ensidig negativt for henne, men også kan ha gitt henne en følelse av å være viktig og til nytte, såfremt hun har fått ros og anerkjennelse(”verbal persuasion”) for sin bistand. Datamaterialet vårt gir ikke holdepunkter for å si noe bestemt om dette, men muligens har hennes far gitt henne dette.

Self-efficacy er som redegjort for i kap.3 både kompetanse- og relasjonsbasert og handler om å ha tro på at en kan nå et mål, og vite hvordan en bør forholde seg for å nå dette målet. Vi opplever informantene slik at deres evne til self-efficacy for de flestes vedkommende er høy, på tross av brutte relasjoner og kanskje ikke trygg nok tilknytning. Vi tenker at når de til tross for dette allikevel synes å ha relativt høy self-efficacy, har dette med både tilstedeværelsen av andre signifikante voksne som en kompensasjon for en fraværende mor å gjøre, og med det faktum at våre informanter alle har mestringserfaringer på områder som hadde høy status for dem selv og i jevnaldningsgruppa, for eksempel at de var gode fotballspillere(Ali, Cecilie). De fleste av informantene attribuerer heller ikke sine vanskeligheter i familien og på skolen på seg selv, og unngår dermed destruktiv skyldfølelse med derav følgende lav selvopfatning. Cecilie forklarer for eksempel vanskene i familien med mors volds-og alkoholbruk, og Ali forklarer den med farens autoritære oppdragerstil.

Følgende sitat illustrerer flere av våre informanters høye self-efficacy:

”Jeg skal jobbe i restauranten fram til jeg har kjøpt leilighet; driver og sparer til det nå. Etter det kan jeg tenke på neste steg, som er å åpne min egen restaurant, og den skal bli bedre enn alle andre!” (Ali, ler lurt)

Affiliation

”Det var han som åpnet hjernen min og fikk meg til å tenke. Ordene ble som nøkler som åpnet hjernen min. Han kunne gi meg en grunn, ikke sant, for hvorfor jeg reagerte som jeg gjorde. Han kunne jeg snakke med om alt”.

I følge Brudal(2006) er affiliation en kjernefaktor i resilienssammenheng. Dette bekrefter Ali, i det han legger stor vekt på sin onkels rolle som nær fortrolig og rådgiver og på Katrine i barnevernet, som sterke resiliensfaktorer. Men selv om det altså i vårt utvalg var kun Ali som fortalte noen om sin vanskelige familiesituasjon, skaffet jentene seg erstatninger for slike personer gjennom at de begge skrev dagbok:

”Da fantaserte jeg og fortalte meg selv hva jeg skulle gjøre. Dagbok var fint å ha. Det var faktisk en strategi, å snakke med boka.” (Cecilie)

Cecilie og Anne skrev dagbok gjennom hele oppveksten. Dagboka hadde en kompensere funksjon som ”rådgiver”, ved at Cecilie og Anne gjennom den ga seg selv instruksjoner om hvordan de burde forholde seg i vanskelige situasjoner. Den spilte også en rolle som nær fortrolig og kilde til trøst; en svært viktig rolle, ikke minst tatt i betraktning det faktum at informantene i så liten grad brukte affiliation i forhold til *personer* som mestringsstrategi. Med dagbokskrivningen kan man si at Anne og Cecilies mestringsstrategier her samsvarer med aktuell litteratur om affiliation: Jenter/kvinner har en hjelpesøkende atferd i større grad enn menn(jf. Kapittel 3).

Selv om affiliation i følge Brudal(2006) altså er en kjernefaktor i resilienssammenheng, kan mangelen på hjelpesøkende atferd hos de fleste av informantene våre også muligens ha vært en styrke: Man kan vanskelig savne noe man aldri har hatt og ikke vet hva er, og dermed er det kanskje lettere å holde ut en vanskelig livssituasjon uten å miste motet eller troen på seg selv. Noe av det som har gjort mest inntrykk på oss i prosjektet vårt, er informantenes ensomhet i oppveksten, men også tapperheten og utholdenheten deres. Ingen av dem ”ga opp” eller ble apatiske eller psykisk syke, til tross for mange belastninger og lite trøst og hjelp fra omgivelsene.

Mestring

"Da jeg bodde i Iran var jeg alltid den flinkeste i fotball. Ingen slo meg! Jeg var nesten som Ronaldo!" (Ali)

"Noe av grunnen til at jeg har klart meg så bra, er nok at jeg alltid har hatt venner og vært i streite miljøer, uten rus." (Cecilie)

Mestring kan som redegjort for i kapittel 3 innebære kompetanse på ferdighetsområdet, på det sosiale området og stressmestring. Den sistnevnte kan i følge Skre (2007) være aktivitetsrettet eller av mer emosjonell karakter, slik vi beskriver i kapittel 3. Gutter takler som før nevnt ofte stress ved å avlede seg selv med ulike former for aktiviteter, mens jenter i større grad tyr til affiliation.

De fleste av våre informanter hadde sosial kompetanse, i den forstand at de hadde venner. Borge (2003) skriver om hvor stor skade det kan ha for et barns selvoppfatning å oppleve ofte å bli avvist av jevnaldrende. Sett i forhold til dette, er det bedre å ha noen, om så dårlige, enn ingen venner, hevder hun. Men det gunstigste i et resiliensperspektiv er selvsagt å ha gode, stabile venner - slik Cecilie hadde - som fungerer minst like godt, helst bedre, enn en selv (Luthar, 2006). Det å skaffe seg og holde på venner har sammenheng med barnets evne til selvregulering og evnen til å tolke andre menneskers følelser, slik vi har gjort greie for i kapittel 3. Disse evnene er i følge Luthar (2006) igjen nært knyttet til trygg tilknytning. Dermed er vi tilbake til betydningen av et positivt tidlig samspill mellom barnet og dets primære omsorgsperson.

Vårt inntrykk er at våre informanter hadde normale eller over normale kognitive evner, noe som i resiliens teorien regnes som en sentral, resiliensfaktor. Allikevel er det ingen av dem som har gjort det så bra skolefaglig som deres gode evner skulle tilsi. Alle, bortsett fra Sigurd, gir inntrykk av å ha lav selvtillit på dette området. Sett på bakgrunn av risikofaktorene informantene har vært utsatt for i skolesammenheng, er det ikke overraskende at deres selvtillit på det kognitive området er liten, selv om evnene deres burde tilsi bedre selvtillit og høyere skoleresultater. Men deres gode kognitive evner har trolig, slik vi ser det, hjulpet dem til økt forståelse av viktige

sammenhenger og Sense of Coherence (Antonovsky, 1987) i voksen alder, noe som er viktig for deres opplevelse av relativt god livskvalitet i dag.

Med hensyn til informantenes mestring innenfor ferdigheter som sport og idrett, så har den for alles vedkommende vært god. De har alle sammen mestringserfaringer fra idrettsarenaen; på fotballbanen, i svømmehallen og som ballettdanser. Disse mestringsopplevelsene har sannsynligvis bidratt til å øke selvtillit og dermed til utvikling av resiliens. Dette både fordi det å mestre i seg selv er positivt, og ikke minst fordi det gir positive tilbakemeldinger fra omgivelsene og økt status blant jevnaldrende å være flink i sport.

I neste avsnitt skal vi se på hva trygg tilknytning og gode relasjoner har betydd for våre informanternes resiliens.

Trygg tilknytning og gode relasjoner

”Jeg har alltid fått ny familie, på en måte, har fått lov til å være med venninnene mine sine familier på ferie og spist middag hos dem, og boller. Det var så trygt og ordnings i andre familier. Så ryddig. Så jeg har vært heldig med det.” (Cecilie)

Cecilie kan stå som representant for resiliente barn med evne til å skape gode relasjoner: *”Jeg er positiv til mennesker, kan skape nære relasjoner og god kontakt”*. Hun bruker denne relasjonskompetansen til å skaffe seg gode relasjoner utenfor sin familie, noe også Ali gjør. Han tilbringer mye tid i sin bestekompis’ familie, og feirer blant annet jule- og andre høytider sammen med dem. Slik virket Cecilies og Alis ”erstatningsfamilier” som kompenserende resiliensfaktorer; en erstatning for noe av den omsorgen og stabiliteten de ikke fant i sin egen familie.

De fleste av våre informanter har en vanskelig omsorgssituasjon og brutte relasjoner bak seg. Med selv om *”resiliens hviler på gode relasjoner”* (Luthar, 2006), har ikke dette medført så stor dose risiko for dem at ikke en resilient utvikling har kunnet finne sted. Dette skyldes sannsynligvis for flere av informantene (Ali, Cecilie) vedkommende kompensatoriske prosesser, der de fikk en annen primær omsorgsperson som erstatning for en fraværende mor.

Om Cecilies far var en kompetent nok forelder på alle viktige områder, kan diskuteres, men han klarte i alle fall å skape grunnleggende positive bånd mellom seg og Cecilie – preget av varme, hengivenhet og bekreftelse: *”Jeg er ikke dårligere om jeg ikke gjør det bra. Pappa har vist at han er veldig glad i meg, uansett!”*(Cecilie)

Om relasjonen mellom Ali og bestemor og mellom Cecilie og far er bygget på trygg tilknytning, er vanskelig å lese ut av intervjuene. Begge informanter ga imidlertid inntrykk av å ha en grunnleggende trygghet i forhold til henholdsvis bestemor og far, preget av varme, hengivenhet, bekreftelse og involvering. De formidlet at de følte seg sett og verdsatt av dem. Følgende sitat illustrerer Alis varme følelser for bestemoren: *”Jeg kunne gått gjennom ild og vann for henne!”*

Også tilstedeværelsen av venner er en viktig resilient faktor i de fleste av våre informanters liv. Bare Ola har strevd på dette området. Betydningen av å være inkludert av jevnaldrende er gjort rede for i kapittel 2 og i avsnittet ovenfor om mestring. I nettverket for øvrig burde gode relasjoner til lærere vært omtalt, etter som ingen av våre informanter har noen slike erfaringer, må vi her beklageligvis henvise leseren til avsnittet om skolegang under punkt 6.1.2. Vi kommer for øvrig tilbake til skolens rolle i punkt 6.4..

6.2.1 Resiliensfaktorer i familie og nettverk

Trygg tilknytning og gode relasjoner

”Jeg har alltid fått ny familie, på en måte, har fått lov til å være med venninnene mine sine familier på ferie og spist middag hos dem, og boller. Det var så trygt og ordnings i andre familier. Så ryddig. Så jeg har vært heldig med det.” (Cecilie)

Cecilie kan stå som representant for resiliente barn med evne til å skape gode relasjoner: *”Jeg er positiv til mennesker, kan skape nære relasjoner og god kontakt”*. Hun bruker denne relasjonskompetansen til å skaffe seg gode relasjoner utenfor sin familie, noe også Ali gjør. Han tilbringer mye tid i sin bestekompis’ familie, og feirer blant annet jule- og andre høytider sammen med dem. Slik virket Cecilies og Alis ”erstatningsfamilier” som kompenserende resiliensfaktorer; en erstatning for noe av

den omsorgen og stabiliteten de ikke fant i sin egen familie.

De fleste av våre informanter har en vanskelig omsorgssituasjon og brutte relasjoner bak seg. Med selv om ”*resiliens hviler på gode relasjoner*” (Luthar, 2006), har ikke dette medført så stor dose risiko for dem at ikke en resilient utvikling har kunnet finne sted. Dette skyldes sannsynligvis for flere av informantenes (Ali, Cecilie) vedkommende kompensatoriske prosesser, der de fikk en annen primær omsorgsperson som erstatning for en fraværende mor.

Om Cecilies far var en kompetent nok forelder på alle viktige områder, kan diskuteres, men han klarte i alle fall å skape grunnleggende positive bånd mellom seg og Cecilie – preget av varme, hengivenhet, bekreftelse og involvering i hennes fritidsaktiviteter og til en viss grad i skolearbeidet.

Om relasjonen mellom Ali og bestemor og mellom Cecilie og far er bygget på trygg tilknytning, er vanskelig å lese ut av intervjuene. Begge informanter ga imidlertid inntrykk av å ha en grunnleggende trygghet i forhold til henholdsvis bestemor og far, preget av varme, hengivenhet, bekreftelse og involvering. De formidlet at de følte seg sett og verdsatt av dem. Følgende sitat illustrerer Alis varme følelser for bestemoren: ”*Jeg kunne gått gjennom ild og vann for henne!*”

Også tilstedeværelsen av venner er en viktig resilient faktor i de fleste av våre informanternes liv. Bare Ola har strevd på dette området. Betydningen av å være inkludert av jevnaldrende er gjort rede for i kapittel 2 og i avsnittet ovenfor om mestring. I nettverket for øvrig burde ideelt sett gode relasjoner til lærere vært omtalt, men etter som ingen av våre informanter forteller om noen slike erfaringer, må vi her henviser leseren til avsnittet om risikofaktorer under punkt 6.1.2. Vi kommer for øvrig tilbake til skolens rolle i punkt 6.4.

6.3 Oppsummering av viktige funn

Vi har i kapittel 5 og 6 vært ”reisende” i våre informanternes livsverden og ”medforfattere” av livshistoriene som er blitt fortalt i disse to kapitlene (Kvale, 1997). Vi vil i punkt 6.3. oppsummere resultatene av denne ”reisen”, sett i forhold til underproblemstillingene våre.

a) Hvilken betydning mener informantene at gode relasjoner hjemme, på skolen og i fritiden har hatt for deres resiliens?

Informantene fremhever alle, med unntak av én, at gode relasjoner til signifikante voksne har vært av sentral betydning for deres resiliente utvikling. Alle informantene har hatt mor som primær omsorgsgiver den første levetiden. Interessant er at for flere av informantene var det ikke relasjonen til mor, men til far eller andre nære slektninger som ble vurdert som svært betydningsfull i forhold til deres resiliens. Personer i hjelpeapparatet (barnevern, psykiatrisk institusjon) blir trukket fram av to av informantene som gode, resiliensfremmende relasjoner. Også gode og stabile venner har for tre av informantene vært av stor betydning for deres nåværende livskvalitet. Det for oss mest overraskende funnet er at ingen av informantene gjennom hele sin skolekarriere har opplevd gode relasjoner i forhold til noen lærer.

b) Hvilken betydning mener informantene at individuelle egenskaper som personlighet, self-efficacy, affiliation, mestring og attribuering har hatt for deres resiliens?

Personlighet: Her er det temperamentet sitt informantene fokuserer på. Betydningen av et lett temperament i resilienssammenheng er kjent, og spesielt én av informantene trekker fram sitt blide og positive vesen som en sentral resiliensfaktor. Aggresjon blir faglitteraturen fremhevet som en risikofaktor. Men sinnet kan også ha positive følger, som at man unngår motløshet og apati, og klarer å mobilisere krefter til å stå på og ikke gi opp. Dette mener vi å ha sett hos flere av våre informanter. Flere av informantenes temperament har vært både lett (blid og positiv) og vanskelig(sint). Denne kombinasjonen ser vi at kan ha vært resiliensfremmende, i og med at den har bidratt til at informantene var lette å like og dermed fikk venner og ”erstatningsfamilier”, men samtidig hadde pågangsmot og ikke ga opp.

Self-efficacy: De fleste av våre informanter var initiativrike, selvstendige og hadde tro på egne krefter. De hadde satt seg mål, visste hvordan de skulle nå dem og var i stand til å sette planene ut i livet. Dette til tross for at de neppe hadde fått tilstrekkelig – spesielt ikke på skolen - av den ”verbal persuasion” som Bandura(2001) hevder er nødvendig for å utvikle self-efficacy.

Affiliation: Kun én av informantene har søkt hjelp og trøst hos andre personer i oppveksten. At dette er en av mennene i utvalget, er i følge forskning på feltet ikke typisk, etter som det er langt vanligere blant kvinner enn menn å bruke affiliation når de har det vanskelig. Et etter vår vurdering interessant funn er at de to kvinnene i utvalget begge har hatt det vi vil kalle en ”alternativ hjelpesøkende atferd”, da de har skrevet dagbok gjennom hele oppveksten og har brukt den som fortrolig ”trøster” og rådgiver. Dette synes å ha hatt en helt sentral betydning for deres resiliente utvikling.

Mestring: Alle informantene har hatt ferdighetsområder der de har opplevd mestring, spesielt innen sport og kreative aktiviteter, og som har gitt næring til selvtiliten. Men ingen har god mestringsfølelse i forhold til det rent skolefaglige. Flere har hatt gode sosiale ferdigheter, som har skaffet dem venner og ”erstatningsfamilier” og derved trolig har spilt en sentral rolle for deres resiliente utvikling.

Attribusjon: Bare én av informantene tok selv på seg skylden for de vanskelige hjemmeforholdene. Han ble for øvrig også tildelt denne skylden av faren. Fortsatt i voksen alder strever denne informanten med en nesten kronisk skyldfølelse, som virker inn på livskvalitet, selvoppfatning og tro på egne krefter, slik vi ser det. En av informantene la skylden på hjemmeforholdene på sin voldelige mor, men følte at matematikkvanskene skyldtes at hun var ”*dum*”; ”*alt var min skyld*”. De øvrige informantene la skylden for hjemmesituasjonen på forhold utenfor dem selv, og synes derved å ha sluppet unna den destruktive skyldfølelsen som informanten nevnt ovenfor fortsatt strever med.

De resiliensfaktorene som våre informanter trekker fram som de viktigste for egen resiliens, er individuelle egenskaper, først og fremst lett temperament, positiv tenkning, høy self-efficacy, mestring, affiliation og attribusjon. Den andre resiliensfaktoren som peker seg ut i vårt datamateriale er tilstedeværelsen av gode relasjoner, først og fremst til en nær voksen, i familien. Denne gode relasjonen er hos de fleste av våre informanter ikke mor.

Hvilken resiliensmodell(jf. kapittel 2) er det så som egner seg best til å forklare våre informanters resiliensprosesser? Vi vurderer det slik at både beskyttelsesmodellen,

kompensasjonsmodellen og utfordringsmodellen kan gi gode bidrag til å forklare våre informanters resiliens. Det gir mening å bruke Cecilies ”*streite venner*” som et eksempel på en beskyttelsesfaktor, og Alis bestemor som et eksempel på en kompensasjonsfaktor. Med hensyn til utfordringsmodellen, så mener vi at også den er gyldig for våre informanter. Etter vår oppfatning er det - ut i fra en helhetlig tolkning av datamaterialet - grunnlag for å anta at de alle har blitt herdet gjennom å ha erfart mange risikofaktorer og taklet dem på en relativt tilfredsstillende måte. Belastningene har ikke blitt for overveldende til å hindre et positivt utfall. Utfordringsmodellen illustrerer for øvrig bedre enn de to første modellene også det viktige poenget at resiliens i de fleste tilfeller er prosesser som går over lang tid. Hadde vi foretatt intervjuene for 5-10 år siden, eller like lang tid fram i tid, ville historiene vi har fortalt i denne oppgaven trolig vært annerledes på flere områder.

6.4 Forebyggende tiltak

På grunnlag av våre funn vil vi her komme med noenforslag til forebyggende tiltak. Helland og Øia (2000) forklarer forebyggende tiltak som den typen tiltak som settes inn for å forhindre framtidige problemer i å oppstå. Vi må rette oppmerksomheten mot de risikofaktorene som det er mulig å påvirke, enten ved å forebygge eller redusere omfanget av bestemte risikofaktorer, eller ved å styrke forhold som kan virke beskyttende (Thuen, 2001, Sommerschild, 1998). Viktig i denne forbindelse er at de forebyggende tiltakene blir iverksatt tidligst mulig. Derfor blir barnehagens rolle svært sentral i resilienssammenheng.

Etter som barns psykiske utvikling først og fremst er knyttet til oppvekstforholdene i kjernefamilien, men også til barnehage og skolehverdag, er det etter vår mening først og fremst på disse arenaene at det forebyggende arbeidet bør settes inn. Dette er også i tråd med våre funn.

Informantene fortalte med ett unntak ikke noen om sine problemer, da de ikke visste hvordan barns omsorgssituasjon bør være og derfor ikke selv hadde innsikt i at det skulle vært annerledes. De trodde at vanskene ikke var noe det kunne eller skulle snakkes om; ”*det var bare sånn det var*”(Sigurd). Ut i fra dette synes Barneombudets

tidligere nevnte forslag om å igangsette en opplysningskampanje for å øke barns kunnskaper om hva som er en tilstrekkelig god omsorgssituasjon, å være et godt forslag. Med dette universelle tiltaket, for eksempel via ”TV-reklame- innslag”, samt programmer i skole og barnehage, ville også voksne, både foreldre, lærere og ”nabokjerringer”, samt representanter for hjelpeapparatet, kunne nås og bevisstgjøres.

Et annet eksempel på forebyggende tiltak er kurs for å heve foreldrekompetansen. Vi ser da for oss både universelle tiltak og mer selektive til foreldre som er utsatte, for eksempel på grunn av rus-eller alkoholproblemer eller mangel på egne ”indre arbeidsmodeller” for trygg tilknytning. Mange helsestasjoner har allerede satt i gang universelle foreldreforberedende kurs som et tilbud for alle som venter barn. Også kurs for å øke trivselen og dialogen i parforhold, for eksempel ”Jeg og du og vi to” er eksempler på resiliensfremmende tiltak. Vi tenker da på at disse vil kunne hindre eller dempe effektene for barn av å leve i en familiesituasjon preget av konflikter og vold mellom foreldrene. Med den kunnskapen vi i dag har om at effekten av kronisk risiko er langt alvorligere enn effekten av akutt risiko(Borge, 2003), synes dette som et svært nyttig tiltak. Marte Meo - metoden og ”De utrolige årene”, MST(multisystemisk tilnærming) og PMT(Parent Management Training)er eksempler på tiltak som erfaringsmessig har god effekt der relasjonen mellom barn og foreldre er dysfunksjonell, med fare for alvorlig skade for barnets utvikling. Ikke alle kommuner har disse tilbudene enda, og ventelistene er ofte lange der tilbudene finnes. Både aktuell teori og empiri(Thuen, 2001), samt våre egne funn tilsier at dette er tilbud som burde bygges ut slik at de kan nås av alle som har behov for dem.

Våre informanter forteller ikke bare om risikofylte hjemmeforhold, men også om en skole som ikke har sett og anerkjent dem, verken omsorgsmessig eller faglig. Ingen av dem har opplevd at en lærer har spurt dem hvordan de hadde det, til tross for at tegnene på barn i risiko må ha vært mange. Luthar (2006) påpeker som nevnt i kapittel 3 at mange lærere bør bli seg mer bevisst hvilken viktig rolle de spiller i sine elevers liv. Når vi vet at en stabil og positiv relasjon til én voksenperson, selv om dette ikke er en forelder, kan gi et sterkt bidrag til utvikling av resiliens, er det

forstemmende at ingen av våre informanter opplevde en eneste lærer som en slik signifikant andre. I følge våre informanter er "den gode lærer" først og fremst en lærer som viser empati, setter seg i respekt og viser respekt, som har humor uten å henge ut enkeltelever, som klarer å skape et slikt læringsmiljø at ingen føler seg dumme når de stiller spørsmål og som forsikrer seg om at alle er med før han går videre. Det handler kort sagt om å "se" elevene, rose og veilede dem. Ingen av informantene har imidlertid en opplevelse av at de fikk slik ros og bekreftelse, med den følge at de opplevde seg selv som "dumme" og mislykket. Når vi vet hvor viktig mestringserfaringer er for barns selvoppfatning ("resiliensens plattform"), og dermed for risikoutsatte barns resiliens (jf. kap.3), er det tankevekkende at skolen i så liten grad i våre informanters tilfelle har vært i stand til å se dem og deres sterke sider. Raundalen (Utdanning, 2007) skriver at lærerne må bli flinkere til "å gå og se" hvordan elevene har det, i stedet for å "vente og se". De mener at det i norsk skole er for mye av den sistnevnte holdningen i forhold til barn som strever, en oppfatning vi deler. Ut i fra dette mener vi at det er behov for kompetanseheving hos lærerne, både når det gjelder det å "se" elevene, relasjons- bygging, foreldresamarbeid, identifisering av barn i risiko, kunnskaper om hjelpetiltak og når det er nødvendig å kople inn andre instanser, som for eksempel barnevern. Ettersom strukturerte, forutsigbare skolemiljø virker beskyttende, også der foreldre - barn- relasjonen er vanskelig (Luthar, 2006), og norske klassemiljøer i følge internasjonale undersøkelser er blant Europas mest urolige, trengs det også en kompetanseheving blant lærerne også på dette området. Aktuelle tiltak her kan være programmer som tar sikte på å bedre sosiale ferdigheter, som ulike typer mobbeprogrammer(Olweus, Zero) og Steg for steg. Mange skoler har prøvd ut slike programmer, men ofte i en periode, og uten at lærerne har blitt tilstrekkelig kurset i dem. Vi er for øvrig enig med Ogden (2002) i at sosial kompetanse burde settes på timeplanen som et fast innslag for eksempel en time pr. uke, og ikke være "kampanjepreget", slik tilfellet er ved mange skoler i dag. Thuen (2001) hevder at senere forskning gir grunn til optimisme når det gjelder forebyggende tiltaks potensiale med hensyn til å hindre eller redusere effekten av forhold som kan skape psykiske helseproblemer. Den forskning som finnes, konkluderer (ibid.) med at forebyggende tiltak i størst mulig grad bør være

lavterskeltilbud, de bør inkludere det sosiale nettverket, de bør kombinere ulike metoder og være langvarige. Noe av det som har gjort sterkest inntrykk på oss i undersøkelsen vår, er informantenes tapperhet, men også deres ensomhet. Med større bevissthet hos voksne i familien og på skolen om barns rettigheter med hensyn til omsorg og læringsmiljø, slik at vi ”går og ser” og ikke ”venter og ser”(Utdanning, 2007) uforsvarlig lenge, vil flere barn i risiko få nødvendig hjelp til resiliens og positiv utvikling.

Kildeliste

Alver, B.G. & Øyen, Ø. (1997): *Forskningsetikk i forskerhverdag. Vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.

Antonovsky, Aaron(1987): *Hälsans mysterium*. Finland: WS Bookwell.

Bandura, Albert(2001): “Social Learning and Self – Efficacy”. I: PSYCHOLOGY Frontiers and Applications, Michael W Passer and Ronald E. Smith, 2001,s. 567-269.

Befring, Edvard(2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik: Det Norske Samlaget.

Befring, Edvard(2006): Om å løfte fram det løfterike. I: Respekt 4-2006

Bø, Inge og Lars Helle(2002): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi. Risiko og sunn utvikling*. Otta: Gyldendal Akademisk

Brudal, Lisbeth F.(2006): *Positiv psykologi EMPATI, FLYT, KVINNE OG MANN, HUMOR*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dalen, Monica(2004): *INTERVJU som forskningsmetode*. Otta: Universitetsforlaget.

Fuglesth, Kåre og Kjell Skogen (red.) (2006):*Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Otta: Cappelen Akademisk Forlag

Gjærum, Bente, Berit Grøholt og Hilchen Sommerschild(1998): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Aurskog: Universitetsforlaget.

Haugland, Bente, Storm Mowatt(2007): Barn som omsorgsgivere: Adaptiv versus destruktiv parentifisering. I: Tidsskrift for Norsk Psykologforening. Mars 2006

-
- Helgeland, Ingeborg, M.(2001): Intervju av marginale grupper i etterundersøkelser. I: Repstad, Pål og Ryen, Anne (red.) Verneverdig. Barnevern, forskning og etikk. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Helland, H.& T. Øia(2000): Forebyggende ungdomsarbeid. Bergen: Fagbokforlaget
- Hjermann, Reidar(2007): Barnearbeid på norsk. I:Aftenposten, 30.04.2007
- Johannessen, Eva, Erling, Kokkersvold og Liv, Vedeler(1994): Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Johnsson, Anna(2005): *Narrativ teori og metod. Narrativ analys i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Järvinen, Margaretha og Mik – Meyer, Nanna(red.)(2005):*Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv*. Interview, observationer og dokumenter. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klefbeck, Johan og Ogden Terje(1995): *Nettverk og økologi – problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar(1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk forlag.
- Luthar, Suniya S.(2006): *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, s. 1-44. New York: Wiley.
- Luthar, Suniya S.(2003): *Resilience and vulnerability. Adaptation in the Context of Childhood Adversity*. USA: Cambridge University Press
- Maxwell, Joseph A(1992): *Understanding and validity in qualitative research*. *Harvard Educational Review*, vol.62, nr.3, 1992, s. 279-300.
- Moseng, Marianne(2007): TEMA HELSE I: Dagbladet, 18.05.07

NESH(Red.)(1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den forskningsetiske komité for samfunnskap og humaniora.

Nordahl, Thomas og Skilbrei, M-L(2002): *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA rapport nr. 13-2002

Nøvik, Torunn, Stene(1998): *Kunnskap om mange – ressurs for den enkelte. Epidemiologisk kunnskap i mestringens tjeneste*. Aurskog: Universitetsforlaget.

Ogden, Terje(2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk

Raundalen, Magne og Jon – Håkon Schultz: "Vente og se – eller gå og se?" I: Utdanning, nr.9, 27. 04.2007

Skaalvik, Einar M og Sidsel Skaalvik(1996): *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano A.S.

Skre, Ingunn, Yngvild Arnesen, Camilla Breivik, Lars Inge Johnsen, Bas Verplanken og Catharina E. Wang (2007): "Mestring hos ungdom: Validering av en norsk oversettelse av Adolescent Coping Orientation for Problem Experiences." I: Tidsskrift for Norsk Psykologforening 2007.44, s. 236-246.

Sommerchild, Hilde og Berit Grøholt(1989): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: TANO

Strand, Nina (2007): "Empatisk kommunikasjon. Intenst lyttende." I: Tidsskrift for Norsk Psykologforening 2007.44, s.275-278.

Thuen, Frode og Leif Edvard Aarø(2001): "Psykisk helse og forebyggende arbeid. En litteraturgjennomgang." I: Tidsskrift for Norsk Psykologforening. Mai 2001. 38, s. 410- 423.

Waaktaar, Trine og Helen Johnsen Christie(2000): *Styrk sterke sider. Håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget

VEDLEGG 1

21.02.2007

Hei.

Jeg har fått en henvendelse fra to studenter ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. De skal i løpet av våren 2007 skrive en masteroppgave om hvordan det har gått med voksne personer med tidligere sosiale og emosjonelle vansker.

Studentene ønsker å intervju 5-6 slike personer. Jeg har sagt meg villig til å formidle kontakten med noen av dere. Med din hjelp håper de å kunne bidra til mer kunnskap om hva som kan føre til en positiv utvikling for barn og unge.

Under følger en samtykkeerklæring som jeg håper at du vil underskrive og sende tilbake til studentene.

Du vil om kort tid bli kontaktet for å få mer informasjon om undersøkelsen og for å lage nærmere avtale om tid og sted for intervjuet.

Med vennlig hilsen

Even Nordbye

Rektor

SVARMELDING

Jeg har mottatt en forespørsel om å delta i en undersøkelse om hvordan det har gått med voksne personer med tidligere sosiale og emosjonelle vansker.

Jeg ønsker å delta i undersøkelsen. ☐

Navn, adresse og telefonnummer vil kun brukes til å ta kontakt med deg, og vil ikke registreres i prosjektet.

Underskrift: Dato:

Telefon:

VEDLEGG 2

Maila Inkeri Olsen og Karen Marie Traavik

Årfugleveien 23 Verkensveien 7A

2022 Gjerdrum 2050 Jessheim

21.02.07

Hei

Vi er to studenter ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo som i løpet av våren 2007 skal skrive en masteroppgave om hvordan det har gått med voksne personer med tidligere sosiale og emosjonelle vansker. Vår veileder ved Universitetet i Oslo er Kjell Arne Solli.

Maila er ansatt som lærer ved en sosial medisinsk institusjon. Karen arbeider i PP - tjenesten. Ved siden av arbeidet tar vi mastergraden i spesialpedagogikk.

Vi ønsker å intervju 5-6 voksne personer. Intervjuet vil ha form av en samtale, og spørsmålene vil dreie seg om hvordan du har opplevd oppvekst, skolegang og voksenliv. Vi ønsker blant annet å høre hva du tror har gjort at du har mestret de problemene du hadde i oppveksten.

Med din hjelp håper vi å kunne bidra til mer kunnskap om hva som kan føre til en positiv utvikling for barn og unge.

Vi vil bruke MP3 - spiller og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca 1-1 ½ time.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2007.

Om kort tid vil vi ringe deg for å avtale tid og sted for en samtale. Dersom det er noe du lurer på, kan du ringe oss eller sende epost:

Maila: Mob. 480 41 391. Epost: maiols36@hotmail.com

Karen: Mob. 47 33 17 64. Epost: ktraavik@hotmail.com

Vi ser fram til å treffe deg! Med vennlig hilsen

Maila I. Olsen

Karen M. Traavik

VEDLEGG 3**INTERVJUGUIDE****Innledning**

Våre navn er Maila Olsen og Karen Traavik. Vi studerer altså spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Vi har forstått det slik at du klarer deg bra nå. I dette intervjuet ønsker vi å få vite litt om hvordan du har opplevd oppvekst, skolegang og voksenliv. Vi vil også gjerne høre litt om hva som har hjulpet deg i vanskelige situasjoner. Med denne undersøkelsen håper vi å kunne bidra til mer kunnskap om hva som kan gi en positiv utvikling for barn og unge. Vår rolle i denne sammenhengen er å være forskere, det vil si nøytrale og upartiske i forhold til det du forteller oss.

Du er en av ca fem personer som vi skal intervjuet. Vi vil ta hele intervjuet opp på MP3-spiller og senere skrive det ut. Ingen andre enn oss vil få lytte til båndet. Vi vil heller ikke skrive ned personopplysninger som kan føre til at du kan kjennes igjen. Når masteroppgaven er ferdigskrevet vil opptakene bli slettet. Ingenting skal kunne føres tilbake til deg selv eller andre personer du forteller oss noe om. Det du sier vil altså bli behandlet konfidensielt og anonymt.

Intervjuet vil ta ca 1 ½ time.

Vi vil begge være til stede under intervjuet, såfremt du ikke har noe i mot det. Men det er hovedsakelig den ene av oss som vil føre ordet. I dag er dette, men det kan også være atvil komme med noen kommentarer eller spørsmål innimellom.

Hvis det under intervjuet er noe du ikke ønsker å snakke om, er det selvfølgelig helt i orden. Da sier du bare i fra, og så går vi videre. Og dersom du ønsker en pause eller noen av spørsmålene vi stiller er uklare, er det også bare å si i fra.

Er det noe du lurer på nå, før vi starter opp? OK, da begynner vi.

1) Nåværende livssituasjon

Først vil vi gjerne høre litt om hvordan din livssituasjon er i dag:

Alder?

Sivilstatus?

Barn?

Skole-/arbeidssituasjon?

Boligsituasjon?

Fritidsaktiviteter?

2) Oppvekst og skolegang

Så vil vi gjerne høre litt om deg som person, din oppvekst og skolegang:

(Individuelle resiliensfaktorer):

2 A) Aller først vil vi gjerne få vite litt mer om deg som person:

Hvordan vil du beskrive din fysiske helse i barndom og ungdomstid? (God/dårlig?)

Kroniske sykdommer(allergi, astma, leddgikt, diabetes,m.m.), funksjonshemninger(syn, hørsel, motorikk,m.m.)?

Vil du beskrive deg selv som en innadvendt eller utadvendt person?

Hva slags humør pleide du å være i(Grunnstemning: Munter/ glad/trist/lykkelig/ulykkelig/sint)?

Hvis sint.: Syntes du det var vanskelig å kontrollere temperamentet din?(selvregulering)

Hvordan tror du at omgivelsene opplevde deg? (selvbilde)

Er det slik du opplevde deg selv også?

Følte du deg betydningsfull/verdsatt/»sett» av dine nærmeste?

Vil du beskrive deg selv som et selvstendig barn? Hvis ja; hva legger du i dette?

Tok/fikk du mye ansvar hjemme?

Anser du deg selv for å være en troende/religiøs person?

Syntes du at det var lett å få venner? Hvordan vil du beskrive dine venner og forholdet ditt til dem?(sosial kompetanse)

Hvem likte du å være sammen med (familie, venner/jevnaldrende, andre voksne)?

Hva pleide du å gjøre når du hadde det vanskelig? (gå til en voksen, ta kontakt med venner, trene, ingenting, bli sint, lei deg, trekke deg tilbake/isolere deg?)

Opplevde du at det var lett å be om hjelp og støtte fra andre dersom du trengte det? (affiliaton) Evt.fra hvem? (foreldre, søsken, lærere e.a.ansatte på skolen, venner, trenere eller andre voksne i fritida, naboer, helsesøster, lege,osv.)

Hvis ikke; hva var det som hindret deg i å søke slik hjelp?

I denne undersøkelsen gjør vi intervjuer med mennesker som har hatt vanskeligheter tidligere i livet, men som likevel klarer seg bra nå i voksen alder. Det er selvsagt forskjellig fra person til person hvilke vanskeligheter disse personene har hatt. Kan du si noe om hva vanskelighetene dine gikk ut på?

Hvis ja: Hadde du kontakt med noen hjelpeinstanser?

Hva likte du å holde på med på fritiden? Likte du for eksempel å lære nye ting, lese og skrive, trene, kreative aktiviteter? (formingsaktiviteter, dans, musikk, drama/teater) (mestring)

Var du alene når du utførte disse aktivitetene, eller likte du best å gjøre dem sammen med andre?

Viste foreldrene dine, evt. andre nære voksne, interesse for det du holdt på med? Evt.på hvilken måte?

Når vi står oppe i vanskelige situasjoner, for eksempel konflikt i familien eller på skolen, prøver vi ofte å finne en forklaring på det som skjer (attribusjon, sense of coherence)

Hvordan forklarte du for deg selv årsaken til de vanskelighetene du møtte, for eksempel i forbindelse med en krangel i familien (ga du deg selv skylden eller forsto du at problemene hang sammen med forhold som du ikke hadde noen skyld for eller innvirkning på? Trakk du deg unna eller involverte du deg i krangelen?)

Tenkte du at du selv kunne gjøre noe for å komme ut av den vanskelige situasjonen?

Hvis du skulle peke på noen egenskaper ved deg selv som du tror har vært viktig for at du har klart deg så bra, hva ville du da si?

2 B) (Familiemessige resiliensfaktorer):

For å få et bilde av oppveksten din er det viktig for oss å få vite litt mer om hvordan det var å vokse opp i familien din:

Bodde din mor og far sammen?

Var de i fast jobb?

Hadde din mor/far noen helseproblemer? (fysisk, psykisk, kronisk/akutt, rusmisbruk)

Hvor mange søsken var dere?

Hvordan synes du at du hadde det hjemme? (pos./neg.atmosfære, kvalitet på relasjonen) Opplevde du din mor/far som varme eller mer kjølige omsorgsgivere?

Hvem i familien hadde du best kontakt med?

Hvem tilbrakte du mest tid sammen med?

Var det faste hverdagsrutiner i familien din; pleide familien for eksempel å spise middag sammen? Faste leggetider?

Hadde du noen plikter hjemme?

Kan du gi noen eksempler på grenser og regler dere hadde i ditt barndomshjem?

Opplevde du foreldrene dine som passe strenge, for ettergivende eller for strenge?

Var det viktig for foreldrene dine å vite hvor du til enhver tid befant deg og hvem du var sammen med, eller gjorde du mer som du selv ville?

Hva syntes foreldrene dine om de du var sammen med på fritida?

Var du trygg på at dine foreldre ville støtte deg når du hadde behov for det?

Var det andre voksenpersoner i familien du kunne gå til? (besteforeldre, tanter, onkler,?)
Hva syntes din far/mor om at du tok kontakt med andre enn dem?

Var din mor og far enige om oppdragelsen? Hvordan var samarbeidet mellom dem?

Er det noe i oppdragelsen din som du kan tenke deg å bruke i oppdragelsen av egne barn? Er det noe du vil prøve å unngå?

2 C) (Resiliensfaktorer i nettverket):

Forskning viser at ikke bare foreldre, men også venner og andre voksne kan ha stor betydning for hvordan det går med oss. Derfor vil vi nå gjerne høre litt mer om hvordan du opplevde dette.

Hvordan vil du beskrive nabolaget og området du vokste opp i?

Hvordan var kontakten og samholdet beboerne i mellom?

Fantes det aktiviteter (organiserte/uorganiserte) for barn og unge?

Hadde du mange venner? Følte du deg akseptert? Kunne du regne med støtte fra dem i vanskelige situasjoner?

Var det andre voksne enn dine foreldre du kunne gå til når du hadde det vanskelig? (for eksempel hjelpeapparatet, voksne på skolen, nabo, foreldre til venner)

2 D) Skolegang(førskolealder, barneskole og ungdomsskole/ institusjonsopphold):

Aller først har vi lyst til å høre litt om hvordan du hadde det før du begynte på skolen:

Gikk du i barnehage?

Hvor gammel var du da du begynte?

Trivdes du i barnehagen?

Kan du huske om det var noen voksenperson i barnehagen som du knyttet deg spesielt til?

Hadde du venner i barnehagen, evt.en bestevenn?

Skolegang er jo en viktig del av oppveksten vår.

Hvis du skulle beskrive skolegangen din før videregående, det vil si barneskolen og ungdomsskolen, hva ville du da si?

Hvordan trivdes du på skolen?

Hvilke fag likte du best? Hvorfor?

Hvilke fag følte du at du mestret best?

Følte du at du fikk nok oppmuntring, ros og støtte fra lærerne?

Fikk du spesialundervisning?

Hvordan reagerte du i vanskelige situasjoner, for eksempel hvis du ble ertet/mobbet, utestengt, havnet i en konflikt, urettferdig behandlet? (gikk til en lærer eller en annen voksen, gikk til venner/medelever, gikk for deg selv/fortalte det ikke til noen)

Var det noe som gikk spesielt bra på skolen, og i tilfellet hva?

Var det noe du opplevde som vanskelig, og i tilfellet hva?

Hvordan opplevde du samarbeidet mellom hjem og skole?

Vi håper som sagt at denne undersøkelsen skal bidra til mer kunnskap om hva som kan være til hjelp for barn og unge som sliter. I denne forbindelsen er skolen viktig. Derfor ønsker vi nå å stille deg flg. Spørsmål:

Hvordan ville du beskrive « den gode lærer »?

Så vil vi gjerne høre litt om hvordan du hadde det på institusjonen:

Hvor lenge var du på institusjonen?

Hva var – slik du opplever det – grunnen til at du kom inn på dit?

Synes du at oppholdet var til hjelp for deg?

Hvordan vil du beskrive ditt forhold til medelever, lærere og personalet på behandlingshjemmet?

Hvilke fag likte du best? Hvorfor?

Hvilke fag følte du at du mestret best?

Hvordan opplevde du samarbeidet mellom hjem og skole?

Var det noe som gikk spesielt bra på skolen, og i tilfellet hva?

Var det noe du opplevde som vanskelig, og i tilfellet hva?

Hvordan ville du beskrive « den gode lærer »?

2 E) Etter grunnskolen

Nå er vi interessert i å få vite litt om tiden etter ungdomsskolen:

Hva gjorde du etter ungdomsskolen (videregående skole/ studier, arbeid, annet)?

Hvordan trivdes du med det du gjorde?

Bodde du fortsatt hjemme? Hvis ikke:

Hadde du fortsatt kontakt med familien din? Hvem hadde du best kontakt med?

Hvordan var ditt sosiale liv forøvrig?

Noe som var spesielt bra eller oppmuntrende i denne tiden?

Noe som var spesielt vanskelig eller problematisk?

3) Hvis vi nå skal kaste et blikk tilbake:

Hva har vært den beste perioden i ditt liv?

Hva har vært den verste perioden i ditt liv?

Hva gjorde at den gode perioden fortsatte?

Og hva løste den dårlige?

Hvis du skulle trekke fram noen hendelser eller situasjoner som har gjort at du har klart deg så bra, hvilke ville du da trekke fram? (personlige egenskaper, familie, nettverk forøvrig, mestringsopplevelser, annet)

Er det noen spesielle hendelser eller situasjoner, ofte kalt ”vendepunkt i livet”, som har vært så viktige at de har påvirket eller endret livet ditt i positiv eller negativ retning?

Hvis ja, hva var det etter din mening som førte til dette?(Noe du selv eller andre gjorde, spesielle møter eller opplevelser, flaks/uflaks?)

Er det noe du nå ser tilbake på og ønsker var annerledes?

Hvordan mener du at hjelpeapparatet best kan hjelpe et barn eller en ungdom som har en vanskelig livssituasjon?

4) Her og nå – situasjonen (opplevd livskvalitet)

For å forstå hva som har hjulpet deg mest, er det viktig for oss å få vite hvordan du opplever din nåværende livssituasjon:

Hvordan har du det nå? Er du tilfreds med livet ditt?

Har du fortsatt kontakt med familien din?

Sosiale relasjoner; hvordan vil du beskrive ditt forhold til:

- dine barn
- nærmeste familie; foreldre, søsken
- familie forøvrig
- venner
- arbeidskollegaer
- nettverk for øvrig?

Noe som er spesielt bra eller oppmuntrende?

Noe som er spesielt vanskelig eller problematisk?

5) Framtiden

Så er vi spent på å høre litt om hvordan du ser på fremtiden:

Hva innebærer et godt liv for deg?

Hvilke tanker har du gjort deg om fremtiden? Har du noen mål, planer og drømmer?

Hva tror du vil gå lett?

Hva tror du vil bli vanskelig?

6) Oppsummering av noen av de viktigste punktene som har kommet fram i løpet av samtalen.

For å forsikre oss om at vi ikke har misforstått det du har fortalt oss, vil jeg nå prøve å oppsummere det jeg opplever som noen av de viktigste punktene i det vi har snakket om:

Har du noen kommentarer til dette?

7) Avslutning

Nå er vi ferdige med å stille de spørsmålene vi har forberedt til intervjuet.

Er det noe vi har glemt å spørre om, som du synes er viktig for oss å ha med?

Noe av det du har fortalt, som du ikke vil ha med?

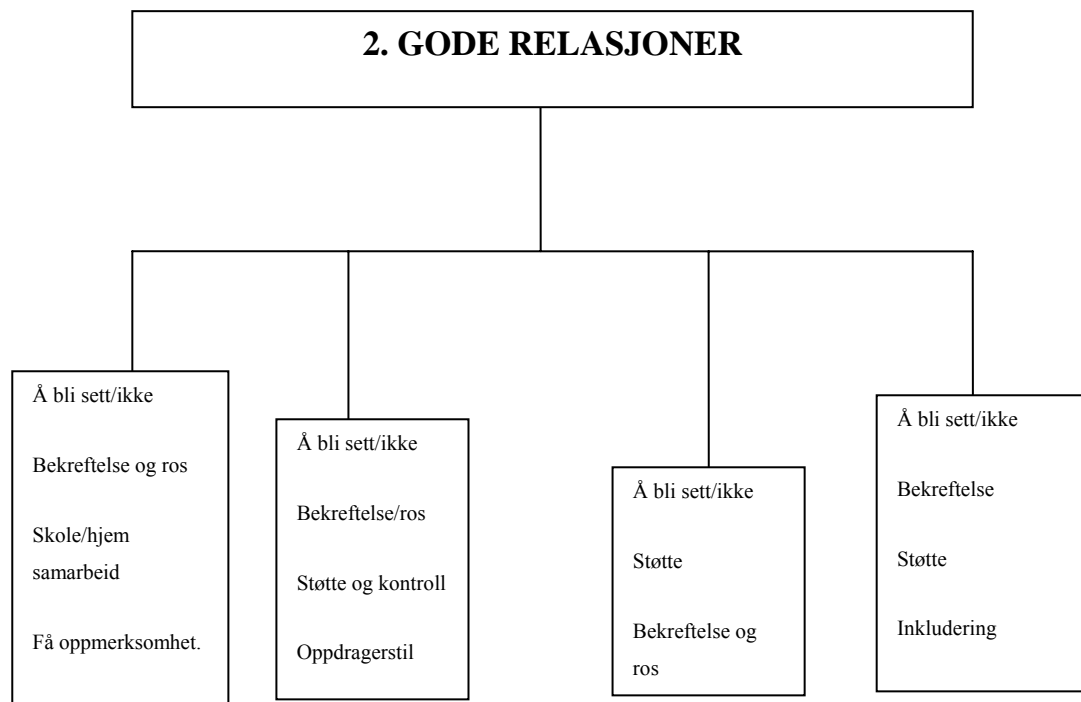
Hvordan opplevde du å bli kontaktet?

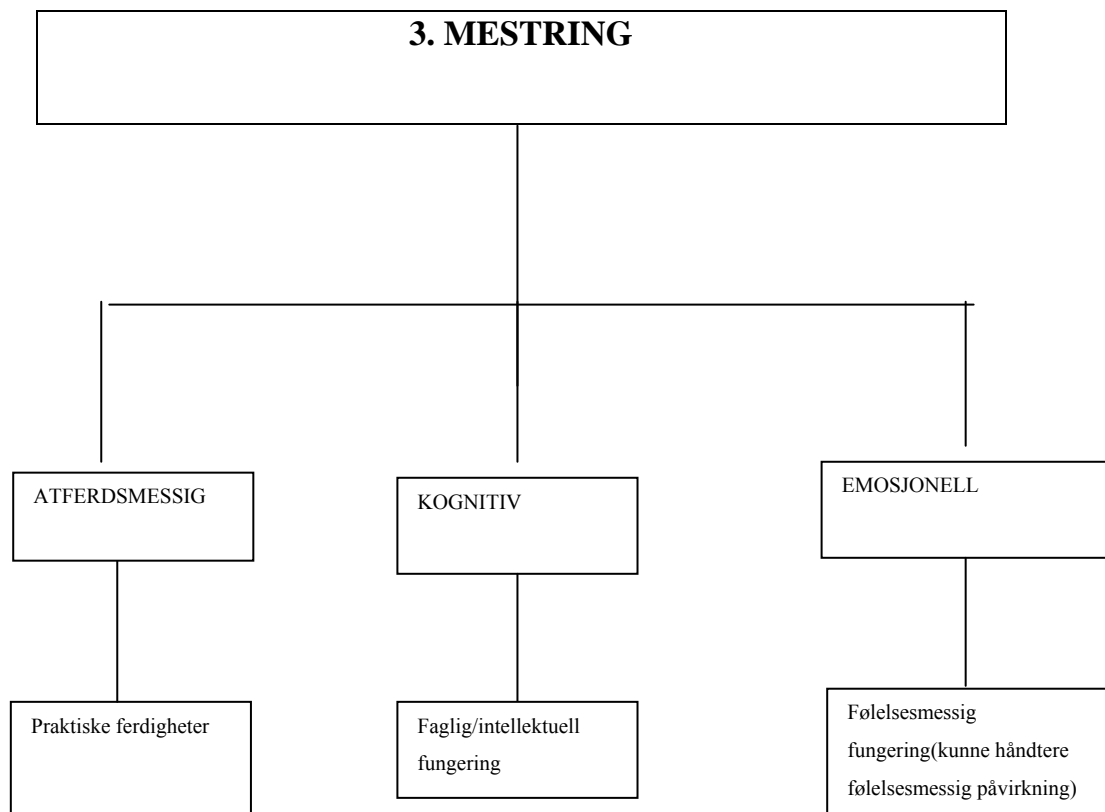
Hvordan synes du det har vært å bli intervjuet? Noen ubehagelige spørsmål vi ikke burde ha stilt?

Ønsker du å lese gjennom intervjuet når det er ferdigskrevet?

Kan vi få lov til å kontakte deg igjen hvis det er noe vi har glemt å spørre om?

Tusen takk for at du stilte opp!

VEDLEGG 4

VEDLEGG 5

VEDLEGG 6

RISIKOFAKTORER	CECILIE	OLA	ALI	SIGURD	ANNE
Omsorgssvikt	Vold; mor og bror	Vold; far	Autoritær far	Vold, far og mor	For få regler, grenser og kontroll
	For lite kontroll, grenser og regler			For mange regler og grenser	(før 4.kl: alt OK)
	Far: Ingen trøst, ingen beskyttelse			For lite kontroll	
Destruktiv parentifisering	+	-	+(tolk)	+	-
Alkohol, rusmisbruk hos foreldre	Mor, far	-	-	Mor, far	-
Fritid					
* venner	+	-	+	+	(venner og aktiviteter før inst. oppholdet)
*inkludert	+	utestengt	+	+	
* mobbet	-	+	-	+	-
*aktiviteter	+	+	+	+	+
Skolen:					
* Ble sett	-	-	-	-	-
* Stigmatisert	+	+	-	+	-
* Mobbing; medelever/lærere	-/+	+/-	-/-	+/+	-/-
Institusjons opphold	-	+	-	-	+
Samarb. hjem/skole	-	-	-	-	-
Familiesituasjon;					
* skilte foreldre	+	-	+ (dramatisk- ingen kontakt mor)	+ (dramatisk)	+ (dramatisk)
* isolert/dårlig nettverk	+	-	+	+	- (ustabil familie - situasjon hos far)
Ind. egenskaper;					
*Aggressiv atferd	-	+	+	+	+
*Tristhet/ensomhet	+	+	+	+	+
* Rusmisbruk	-	-	-	+	-
*God fysisk helse	+	+ADHD, Tourette	+	+	+
*Kontakt m politiet	-	-	-		-

Oppsummering av risikofaktorer, + faktoren er til stede, - faktoren er ikke til stede

VEDLEGG 7

RESILIENSAKTORER	CECILIE	OLA	ALI	SIGURD	ANNE
PERSONLIGE EGENSKAPER	Gode kognitive evner Blid /lett å like/glede; lett temperament Kontaktevne Initiativrik Tilpasningsdyktig (mor) <u>Innadvendt/</u> utadvendt Kreativ, dagbok	Kognitive evner? Kontaktevne; Utadvendt Initiativrik Kreativ Sint	Blid Kontaktevne; Utadvendt Pos. tenkning Gode kognitive evner Sint	Verbal.. psyk. overtak Sint Først: Negativ tenkning, innadvendt Senere: Positiv tenkning, utadvendt. Gode kognitive evner	Blid Sint, sta, tøff Selvstendig Utadvendt Konkurransemenneske Kreativ
KOMPETANSE *Sosial k. *Kognitiv k. *Fysisk *Kreativ	Sos. komp.; venner, Tilpasningsevne Lesing Idrett	Sløyd Mekking	Venner Idrett	Verbal Idrett	Venner Skoleflink Idrett Kreativ Konkurransemenn.
SELVFØLELSE	Minus: Mor, dyskalkuli Pluss: Far	?	Pluss(gode, stabile, tidl. relasjoner; onkel, bestemor)	Minus(neg. / mangl. stabile tidl. relasjoner)	Pluss(første 10 årene; harmoniske)
SELF - EFFICACY	+	+	+	-	+
KJØNN (eksternalisert/ internalisert)	+/-	- /+	-/+	- /+	+/-
AFFILIATION DAGBOK	- +	- -	+ -	- -	- +
ATTRIBUSJON (tok selv på seg skyld)	-	-	-	+	-
GODE RELASJONER Adekvat parentifisering	Far; støttende Venner(dominer.) Venners familier Dagboka! Adekvat parentifisering?	Mor, støttende Voksen kompis -	Onkel/bestemor; støttende Venner, Ungd. klubb/ans. Barnevern. Kamerats familie, onkel, bestemor, (far), venner, barnevern Adekvat parentifisering ? (tolk)	Stefar? Mor, Venner (rusmisbruk miljøet!) Adekvat parentifisering ?	Før 4.kl.Fam.(mor, far, bestemor) ,en venninne. Etter 4.kl: Andre voksenpersoner etter Bråten(primærkont. lærer) -

Resiliensfaktorer. Tabellen tar utgangspunkt i informantenes egne utsagn og i våre tolkninger. + faktor til stede, - faktor ikke til stede .